

LISANDRA OLIVEIRA E SILVA

**UM ESTUDO DE CASO COM MULHERES PROFESSORAS
SOBRE O PROCESSO DE IDENTIZAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do título de Mestre em Ciências
do Movimento Humano
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Ciências do
Movimento Humano
Escola de Educação Física

Orientador: Vicente Molina Neto

Porto Alegre

2007

CATALOGAÇÃO NA FONTE

S586e Silva, Lisandra Oliveira.

Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identificação docente em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. - Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
227 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2007.

1. Mulheres. 2. Ensino. 3. Docentes. 4. Processo de identificação.
5. Educação física. I. Título. II. Molina Neto, Vicente, orientador.

CDU: 796:37

Bibliotecária: Ivone Job, CRB-10/624

FOLHA DE APROVAÇÃO

Lisandra Oliveira e Silva – Apoio CAPES.

Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identificação docente em educação física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Dissertação de Mestrado.

Objetivo do trabalho: Compreender como se constitui o processo de identificação docente a partir das narrativas de professoras de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano – ESEF/UFRGS.

Linha de Pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Porto Alegre, 31 de Maio de 2007.

Dr^a Maria Cecília Camargo Günther.

Dr^a Rosane Maria Kreuzburg Molina.

Dr^a Silvana Vilodre Goellner.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às cinco docentes de educação física colaboradoras deste estudo, e, do mesmo modo, a escola municipal da cidade de Porto Alegre onde esta pesquisa foi realizada, representada por seus/suas docentes, equipe diretiva, estudantes e funcionários/as.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Vicente Molina pela oportunidade de ser sua orientanda na realização dessa dissertação.

Agradeço ao Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte da ESEF/UFRGS, pelos momentos vividos e pelas aprendizagens compartilhadas.

Agradeço a todas as pessoas que fazem parte da escola municipal da cidade de Porto Alegre onde este estudo foi realizado.

Agradeço a CAPES pela Bolsa de Estudo.

Agradeço as pessoas que estiveram presentes em minha vida nesses últimos anos, pelo carinho, pela compreensão e pelo apoio.

***A gente publica
Pra não ter que ficar revisando
O tempo inteiro.***

(Jorge Luís Borges)

RESUMO

Este estudo trata de uma pesquisa realizada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), a qual tem sido campo de investigação do Grupo de Estudos F3P-EFICE há alguns anos. Os processos de mudanças pelos quais têm passado essa rede, principalmente no que diz respeito a sua organização curricular e redimensionamento do tempo e espaço escolar de ensinar e de aprender, de alguma forma, tem proporcionado as pessoas envolvidas, repensar o papel da escola, da docência e da educação. O foco desta investigação é a constituição do processo de identificação das docentes de educação física da RMEPOA, precisamente como essas professoras narram esse processo a partir do contexto escolar. Dessa forma, o interesse do estudo centra-se em compreender como as mulheres se constituem professoras. O problema de pesquisa pode ser sintetizado da seguinte forma: **Como se constitui o processo de identificação docente a partir das narrativas de professoras de educação física da RMEPOA?** O objetivo na construção desse problema foi aprofundar reflexões sobre a constituição do processo de identificação docente em contraste com o contexto escolar vivido pelas professoras em sua prática pedagógica no currículo escolar organizado por ciclos de formação. O processo de identificação docente pode aqui ser entendido, como uma forma de construção da docência e do fazer-se docente. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem etnográfica com ênfase na história de vida de cinco professoras de educação física que trabalham em uma escola da RMEPOA. Os principais procedimentos para obtenção da informação foram: análise de documentos, observação participante, diário de campo, entrevista semi-estruturada e narrativa escrita. As análises e interpretações mostraram o caráter dinâmico, dialético e subjetivo da identificação docente. Além de que, os processos de formação não garantem por si só a constituição da identificação. Junto a ele, somam-se as elaborações de aprendizagens, tanto pessoal como do mundo do trabalho, a partir da experiência vivida.

Palavras-chave: Mulheres, Professoras, Docentes, Processo de Identificação, Educação Física.

ABSTRACT

This study is deals with a research carried through in the Municipal Net of Education of Porto Alegre (RMEPOA), wich has been field in the inquiry of the group of studies F3P-EFICE has some years. The processes of changes for which have passes this net, mainly in that in says respect its curricular organization and redimension of the time of pertaining to school space to teache and to learn, of some form, have proporcionate involved people, to rethik this paper of the school, the learn and the education. The focus of the this inquiry is the constitution of identity of teachers of Physical Education of the RMEPOA, necessaraly of that teachers tell the process from the pertaining to school context. Of this form, the interested of the study is centered in understanding as the womem if they constitute teachers. The research problem can be synthezied of the following form: **How consists the process of teaching identity from their narratives the professors of Physical Education in the RMEPOA, from teacher's narrative?** The objective in the construction of this problem was to deepen reflections on the constitution of this process of teaching identity in contrast with the pertaing with school context lived by the teachers in pedagogical practices its in the pertaing school resumed organized by cycles formation. The process of teaching identity can be understood here, as a form of construction of the teching and becoming teacher. The research is characterized as a study of case of ethnografic boarding with emphasis in the history of life of five teachers of Physical Education who work in a school of the RMEPOA. The main procedures for attainment of the information has been: document analysis, participant, daily comment of field, half structuralized interview and written narratives. The analysis and interpretation had shown a dynamic character, dialectic and subjective from teacher's identifying. Besides this, the generation process by itself doesn't guarantee the constitution of identifying. To this should be add the learning elaboration, as personal as in the working world, from the lived experience.

Key-Words: Womem, Teachers, Process of identity, Physical Education.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	12
1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA	16
1.1 CONTEXTO DA PESQUISA: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	19
2 O PROCESSO DE IDENTIZAÇÃO DOCENTE: A CONSTRUÇÃO E O FAZER-SE DOCENTE	33
2.1 SER PROFESSORA	55
3 APROXIMAÇÃO AO CAMPO: DECISÕES METODOLÓGICAS.....	64
3.1 PROBLEMA DE PESQUISA E QUESTÕES NORTEADORAS	64
3.2 OBJETIVOS DO ESTUDO	64
3.3 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	65
3.3.1 Tipo do estudo	67
3.3.2 Estudo de caso	69
3.4 PROCEDIMENTOS PARA OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES	75
3.4.1 Análise de documentos	76
3.4.2 Observação participante	78
3.4.3 Diário de campo	80
3.4.4 Entrevista semi-estruturada	82
3.4.5 Narrativa escrita	86
3.5 PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES ..	88
3.5.1 Validez interpretativa	89
3.5.2 Triangulação das informações	91
4 ESTUDO PRELIMINAR	93
4.1 APROXIMAÇÃO COM A ESCOLA MUNICIPAL	93
4.2 NEGOCIAÇÃO DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO CAMPO	96
4.3 CARACTERIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DA ESCOLA	100
4.4 AS DOCENTES COLABORADORAS	104
5 APRENDENDO COM O CAMPO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA E A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	121
5.1 FORMAÇÃO INICIAL E PERMANENTE: AS OPÇÕES, AS DECISÕES, AS ESCOLHAS	122
5.2 “EDUCAÇÃO FÍSICA” É O QUE FAZEM AS DOCENTES NA ESCOLA (PRÁTICA PEDAGÓGICA): A DOCÊNCIA E O MUNDO DO TRABALHO	132

5.3 VIDA PESSOAL (E O MUNDO DO TRABALHO): UM SER HUMANO UNO	152
5.4 GRUPOS DE PERTENCIMENTO: O COLETIVO, A IDENTIFICAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DO PROCESSO DE IDENTIZAÇÃO	158
5.5 OS ESPAÇOS, OS TEMPOS, OS CONTEXTOS (O VIVIDO COMO CONSTRUTOR DE IDENTIZAÇÕES): O SUJEITO BIOGRÁFICO	169
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	173
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICES	189
Apêndice A – Textos encontrados no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e do Núcleo Brasileiro de Teses e Dissertações em Educação, Educação Física e Educação Especial	190
Apêndice B – Escolas municipais da região oeste da cidade de Porto Alegre	192
Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido	193
Apêndice D – Quadro de observação participante	198
Apêndice E – Narrativa escrita da professora	206
Apêndice F – Unidades de significado relevante	209
Apêndice G – Anotações referentes às observações do trabalho de campo solicitadas em reunião na escola – Processo inicial de validação das informações	214
Apêndice H – Carta de apresentação – Orientador	216
Apêndice I – Carta de apresentação	217
Apêndice J – Roteiro para entrevista semi-estruturada	218
Apêndice L – Quadro informativo sobre as docentes colaboradoras	220
Apêndice M – Quadro organizado a partir do documento: “Planos de Estudos-Escola Getúlio – 2005/2006”-Planejamento educação física	221
ANEXOS	223
Anexo A – Relação das escolas municipais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	224
Anexo B – Carta de aprovação do comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	225
Anexo C – Carta da Secretaria Municipal de Educação da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	226

LISTA DE SIGLAS

ACM – Associação Cristã de Moços

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CECORES – Centro de Comunidade Vila Restinga

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EF – Educação Física

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Escola Municipal

ESEF – Escola de Educação Física

FACED – Faculdade de Educação

FESC – Fundação de Assistência Social e Comunitária

F3P-EFICE – Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte

GEERG – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero

GRECCO – Grupo de Estudos Corpo e Cultura

NUTESSES – Núcleo Brasileiro de Teses e Dissertações em Educação, Educação Física e Educação Especial

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PC do B – Partido Comunista do Brasil

PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre

POA – Porto Alegre

PPGCMH – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PT – Partido dos Trabalhadores

PUCRIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte

RME – Rede Municipal de Ensino

RMEPOA – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

SIE – Sistema de Informações Educacionais

SIRs – Salas de Integração e Recursos

SME – Secretaria Municipal de Esportes de Porto Alegre

SMED – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

SOE – Serviço de Orientação Educacional

SOGIPA – Sociedade de Ginástica Porto Alegre

SSE – Serviço de Supervisão Escolar

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UGF – Universidade Gama Filho

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP – Universidade de São Paulo

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

*Nós, professores, somos mestres natos.
A educação física está no sangue já.
São esportistas natos, a comunidade carente tem alunos
com aptidão própria, nata, para desenvolver o esporte.
Quem é bom já nasce pronto.
Aquele professor que trabalha por vocação mesmo.
É natural na profissão de professor trabalhar 60 horas para ter uma vida digna.*

Essas frases eu ouvi na escola em que realizei essa pesquisa, em diversos momentos e ditas por diferentes docentes. Elas mostram um pouco a representação que os/as docentes têm sobre a profissão, sobre o ser humano e sobre os/as estudantes¹. Não vou analisar essas frases separadamente do contexto em que foram ditas, apenas gostaria de fazer uma relação com o que me motivou pesquisar a docência e o/a docente.

No momento de escrita dessa introdução estava imersa em uma reflexão instigante sobre a condição humana. Sobre as escolhas ou não escolhas que os sujeitos fazem no decorrer da sua vida, dentre elas, sobre seu trabalho. Gostaria de ressaltar que antes de optarmos (ou não) por um trabalho ou algum modo de relação com o mundo e com as pessoas, somos seres humanos que, no decorrer das aprendizagens da vida, nos transformamos em sujeitos, ou humanizamo-nos. Essa humanização é possível porque somos seres que pensam, que sentem, que constroem, que aprendem, que se modificam. De acordo com Touraine (2001): “Constituir-se a si mesmo como um sujeito é dar sentido e unidade à própria vida” (p. 243). Já Savater (1997) sublinha que: “Nascemos humanos mas isso não basta: teremos também que

¹ A forma da escrita atualmente está permeada por diversas discussões. Buscando questionar algumas naturalizações estabelecidas em nossa sociedade, como a escrita na forma masculina para referenciar coletivos de homens e mulheres, procuro, ao escrever essa dissertação abranger tanto a professora como o professor; a estudante e o estudante, etc.. A maneira que encontrei para dar conta disso, mesmo reconhecendo que grande parte das pessoas que exercem a docência são mulheres, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi a utilização da forma masculino/feminino que vem sendo utilizada em textos, artigos e livros (exceto em citações específicas). Como o foco desse estudo foram as mulheres professoras, quando tratar de questões específicas dessa pesquisa ou do trabalho de campo realizado, me permiti utilizar a linguagem feminina, concordando com as idéias de Tota (2005): “[...] não só conhecer é um ato político, mas o é também aquele de escrever [...] um ato político de construção de sentido” (p. 310).

chegar a sê-lo” (p. 21)². Para Savater, “ser humano” é uma possibilidade que somente se realiza por meio dos demais, de outras pessoas, ou seja, através e juntamente com outros seres humanos, o que nos caracteriza como um ser social. Nas palavras do autor:

A realidade de nossos semelhantes implica que todos protagonizamos o mesmo conto: eles contam para nós, nos contam coisas e com sua escuta tornam significativo o conto que nós também vamos contando... Ninguém é sujeito na solidão e isolamento, ao contrário que sempre se é sujeito *entre* sujeitos: o sentido da vida humana não é um monólogo [...] (SAVATER, 1997, p. 34-35) [grifo do autor].

Dessa forma, penso que as pessoas tornam-se docentes, ou seja, aprendem a serem docentes, assim como aprendemos a ler, a amar, a comer, aprendizagens que se concretizam através das experiências que passamos em nossa vida, as quais acontecem através de condições de possibilidade³. Essa idéia se distancia do entendimento de que “se nasce” com alguma vocação ou algum dom, sobretudo no que diz respeito ao trabalho docente, ou ainda de que “é natural que seja assim”. Acredito sim, que as decisões, o trabalho, as escolhas, as paixões, as ações humanas são construídas historicamente e socialmente, porque acontecem e são experienciadas a partir de um contexto de relações sociais vividas pelo sujeito. Dessa forma, quero destacar que, as aprendizagens e as experiências constituem o sujeito e são elementos importantes no processo de humanização. Do mesmo modo, o sujeito, e aqui incluo o sujeito docente, é constituído a partir de um contexto de relações sociais e de determinados processos de identificação. Compreender como as pessoas se constituem docentes, através de quais experiências e aprendizagens, foi o que me motivou realizar esse trabalho.

Refletir sobre a docência e a formação permanente faz parte de minha trajetória desde a formação inicial em educação física. Durante o período da graduação e dos

² As traduções referentes às citações de textos que se encontram originariamente em língua estrangeira são de minha responsabilidade.

³ Lembro as palavras do professor Lino Castellani Filho quando participou como integrante de banca avaliadora na defesa de uma dissertação de mestrado do PPGCMH em 12 de janeiro de 2006 (referindo-se aos ensinamentos de Marx): “Os homens fazem sua própria história, mas não como querem e sim de acordo com as condições que vivem”, (informação verbal).

primeiros contatos que tive com a pesquisa, através da oportunidade de ser bolsista de iniciação científica e de participar de atividades de extensão na universidade, percebi a importância de se pensar sobre o que se faz e de aprender com o outro, como elementos significativos na constituição de docentes pesquisadores/as.

Na ocasião de minha formação inicial e realização do trabalho de conclusão de curso⁴, no ano de 2002, onde procurei conhecer as representações sociais sobre educação física, construídas por docentes dessa disciplina nos anos finais do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino da cidade de Guaíba, vivenciei uma das primeiras aprendizagens decorrentes do processo de pesquisa: o desafio de pesquisar o lugar em que trabalhava. Este fato mostra o lugar do qual parti, em que, ao mesmo tempo em que fui professora, me aventurei pesquisar, conhecer melhor, compreender suas diversas relações e, deste modo, produzir conhecimento. Nesse processo, experienciei a relação/sensação um tanto ambígua de pesquisar o lugar onde trabalhava e percebi o desafio de conhecer de forma mais aprofundada uma realidade que me parecia tão conhecida; ao mesmo tempo em que aprendia a necessidade de “estranhar” essa mesma realidade com a finalidade de perceber coisas novas, buscando dar conta da provocativa tarefa de questionar as coisas simples e olhá-las como se não as conhecesse, ou ainda, de uma outra forma.

Através dessa experiência e motivada por diversas inquietações decorrentes da experiência como professora de educação física, ingressei como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH/ESEF/UFRGS), no ano de 2003⁵. Foi um momento importante porque, no ano seguinte, comecei a fazer parte do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-

⁴ SILVA, Lisandra Oliveira. *A representação social da Educação Física: um estudo com professores da Rede Municipal de Ensino de Guaíba*. São Leopoldo: UNISINOS, 2002. Disponível com a autora: lisgba@yahoo.com.br.

⁵ Neste ano realizei duas disciplinas do PPGCMH com a professora Silvana Vilodre Goellner: *História do corpo* (2003/01) e *Tópicos avançados sobre o corpo* (2003/02). Participei do Curso de Extensão “Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação”, promovido pelo GEERG (Grupo de estudos de educação e relações de gênero – Faculdade de Educação (FACED) UFRGS) e GRECCO (Grupo de estudos corpo e cultura – ESEF/UFRGS) entre os meses de junho e julho; e do Seminário “Arte, Corpo e Tecnologias Digitais” com o professor Edvaldo Souza Couto no mês de julho.

EFICE) da ESEF/UFRGS⁶, o que me proporcionou conhecer o foco de estudo e investigação desse grupo: a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA). Assim, as leituras sobre algumas das produções desse grupo de pesquisa (GÜNTHER, 2000; WITTIZORECKI, 2001; BOSSLE, 2003; PEREIRA, 2004; SANTINI, 2004), juntamente com as discussões desse coletivo, a vivência como professora na rede pública e, posteriormente a experiência do estágio docente como bolsista de mestrado da CAPES⁷, aproximaram-me da realidade desta rede municipal e auxiliaram-me no entendimento e definição do fenômeno social estudado.

Esta dissertação está organizada em cinco seções. Na primeira, escrevo sobre o contexto em que esta pesquisa foi realizada: a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Na segunda parte, procurei realizar uma reflexão sobre o processo de identificação docente e as mulheres professoras. Na seção três, apresento as decisões metodológicas do estudo, o problema de pesquisa, os objetivos e as questões norteadoras da investigação, bem como os procedimentos utilizados para obtenção das informações. Na seção quatro, narro o processo de aproximação com a escola municipal em que realizei a pesquisa, a negociação de entrada no campo, o estudo preliminar e conto um pouco sobre a história das docentes colaboradoras da investigação. Posteriormente, na seção cinco, apresento as categorias de análise e as principais interpretações decorrentes do processo de pesquisa, e, finalizo com algumas considerações transitórias sobre esse estudo, refletindo sobre suas possibilidades e desdobramentos.

⁶ Grupo de pesquisa registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, vinculado institucionalmente a ESEF/UFRGS e coordenado pelo professor Vicente Molina Neto. Endereço eletrônico: <http://www6.ufrgs.br/esef/f3p-efice/index.htm>.

⁷ A bolsa de estudos da CAPES prevê que o/a estudante de mestrado realize um estágio docente, como professor/a do curso de graduação, o qual faz parte da formação deste/a pesquisador/a. Nesse estágio, acompanhei a prática de ensino de estudantes do curso de educação física da ESEF em uma escola da RMEPOA, no segundo semestre de 2005.

1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA

Ao ingressar como estudante regular do curso de mestrado, no ano de 2005, minha tarefa principal foi organizar as diversas perguntas e dúvidas que me acompanhavam, aproximando-as a um problema de pesquisa, o qual, segundo Minayo (1994), está localizado em primeiro lugar, na vida prática.

A participação em um grupo de pesquisa que tem como foco de estudo a RMEPOA, me proporcionou “olhar” para esta realidade com intenção de conhecer o coletivo docente que trabalha com o componente curricular de educação física neste contexto. Nesse sentido, e de acordo com Triviños (informação verbal)⁸, delimitar o problema que se pretende investigar não é tarefa fácil. Primeiramente devemos definir o *fenômeno/tema/assunto* que pretendemos estudar, de forma geral e abrangente. Posteriormente definir o *objeto de estudo* de forma mais específica e localizada. E, finalmente, construir o *problema de pesquisa*, em forma de pergunta ou não, o qual traz em si de forma implícita, os objetivos, as questões de pesquisa e a linha teórica do estudo. Seguindo esse caminho e a partir disso, elaborei dois eixos de ação: a) apoio na bibliografia sobre o tema da pesquisa; b) definição do caminho metodológico do estudo.

Nesse sentido, o fenômeno que motivou minhas intenções de pesquisa foi o processo de identização docente. O conceito de identização utilizado nesta dissertação apóia-se nas idéias de Melucci (2004), “para expressar o caráter processual, auto-reflexivo e construído da definição de nós mesmos” (p. 48). O autor discute que a palavra *identidade* pode ser inadequada para dar conta das mudanças, dos “processos conscientes de individuação”, os quais são vividos “mais como ação do que como situação” (p. 47-48) [grifo nosso]. O processo de identização docente pode aqui ser entendido como uma forma de construção da docência, do fazer-se docente através das relações sociais que o sujeito estabelece com a escola, com os/as colegas docentes, com os/as estudantes, com os processos de formação e consigo mesmo.

A partir desse fenômeno social, o foco do estudo centrou-se no processo de identização docente das professoras de educação física na escola, especificamente na

⁸ Em aula da disciplina “Dialética e Pesquisa Qualitativa em Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFRGS, professor Augusto Nivaldo Silva Triviños, em 11 de outubro de 2005.

RMEPOA, onde procurei compreender como as docentes narram seu processo de identificação e como elas se constituíram e se constituem docentes.

O interesse em pesquisar as mulheres professoras teve início pela constatação, a partir da análise inicial de documentos da Secretaria Municipal de Educação (SMED), de que a presença da mulher está cada vez mais evidente no mundo do trabalho. Isto não é novidade, principalmente no campo da educação, uma vez que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sobretudo nos anos iniciais, são fortemente marcados pela presença de mulheres professoras. Esse fato começou a chamar minha atenção quando identifiquei que na área da educação física, na RMEPOA, as mulheres atuavam em maioria no exercício da docência, inclusive constituindo coletivos femininos em diversas escolas da rede.

No segundo semestre de 2005, o grupo de pesquisa F3P-EFICE teve acesso à “Relação das escolas municipais da RMEPOA” (Anexo A), onde constava, dentre outras informações, o nome das escolas municipais e o ano em que implantaram os ciclos de formação. Outro documento que o grupo teve acesso para análise foi a “Relação de professores por área de atuação: Educação Física” do ano de 2006. A partir da leitura e análise desses documentos, construí um quadro de sistematização desses dados onde organizei por escolas, o número de docentes (homens e mulheres) e sua respectiva carga horária de trabalho. A partir disso, foi possível perceber que fazem parte do coletivo docente de educação física desta rede, aproximadamente **215 docentes, sendo 136 mulheres e 79 homens**. No ano de 2003, o número total de docentes da RMEPOA era de 1.924, no ano de 2006 o número de matrícula de docentes era de 3.923⁹. Entre os anos de 2001 e 2002 faziam parte do conjunto de professores e professoras de educação física 258 docentes, destes, 29 não estavam lotados em escola. Em evento de formação realizado pela SMED referente à abertura do ano letivo de 2006¹⁰, pude observar que, do conjunto de 215 docentes de Educação Física,

⁹ Fonte: Pesquisas e Informações Educacionais Secretaria Municipal de Educação (SMED)/Prefeitura Municipal de Porto Alegre PMPA (2006). Site da PMPA: <http://www.portoalegre.rs.gov.br>.

¹⁰ “Conversações Pedagógicas na cidade que aprende: Saberes específicos”. Evento realizado entre os dias 02 e 03 de março de 2006, onde todos/as os/as envolvidos/as com a educação do município estiveram reunidos por segmentos para discutirem assuntos de suas especificidades disciplinares e sua relação com o Projeto Político Pedagógico da RMEPOA. Nesse dia circularam diversos documentos organizados pela SMED intitulado: “Relatório SMED 2005”, “Secretaria Municipal de Educação. Avaliação

compareceram à atividade de formação, no dia 02 de março, aproximadamente 163 docentes, sendo 105 mulheres e 58 homens.

Além disso, foi possível observar que, das 51 escolas municipais de Ensino Fundamental que constam nos documentos analisados, 10 possuem o coletivo docente de educação física formado somente por mulheres, sendo que 3 escolas localizam-se na zona sul da cidade de Porto Alegre, 2 na zona oeste, 1 na zona leste, e, as outras 4, são Escolas Especiais.

A partir das análises desses documentos, fiquei interessada em “ouvir” o que as professoras de educação física dessa rede tinham a dizer sobre o seu trabalho, sua formação e sobre o processo de construção de sua docência. Ao ler sobre pesquisas desenvolvidas na RMEPOA, apropriar-me de seus diversos documentos e acompanhar os processos de formação desenvolvidos pela SMED durante o trabalho de campo, comecei a perceber que esse coletivo “tinha um gênero” e que merecia atenção e visibilidade¹¹.

Em se tratando de pesquisa qualitativa é importante ressaltar que, muitas vezes, as decisões estabelecidas e construídas no processo de pesquisa, como o fenômeno social estudado, o problema de pesquisa e os objetivos de investigação são construídos e reconstruídos no decorrer da pesquisa. Dessa forma, o interesse especificamente pelas mulheres professoras de educação física foi se desenhando também, no momento das decisões metodológicas, precisamente, quando entrei em contato com o “campo” e pude me aproximar de uma realidade social específica. Nesse sentido, o problema de pesquisa ficou constituído da seguinte forma: **Como se constitui o**

dos Ciclos de Formação 2006”, “2006-Um ano de desafios, acontecimentos, engendrando novos espaços tempos”. Esse último documento apontou para o desenvolvimento de quatro “idéias forças” que pretendem ser desenvolvidas pela SMED e que organizaram as atividades desenvolvidas nesse dia, a saber: “Desconstruindo o racismo de estado; desnaturalizando padrões; exercendo a diferença; e produzindo singularizações (SMED, 2006, p. 05-06). Vale lembrar que a troca de administração municipal, vivenciada no ano de 2005, gerou ansiedades e expectativas na vida escolar do município. Essas “idéias forças” propostas no início do ano letivo pela SMED foram apresentados nessa reunião inicial, e provocou diversos sentimentos e percepções nos/as professores/as nesse dia.

¹¹ Gênero é aqui compreendido como a construção social do sexo, ou seja, de que o masculino e o feminino são construções sociais e históricas. De acordo com Goellner (2001), o gênero é entendido “enquanto constituinte da identidade de cada um de nós [...] se incorpora na identidade do sujeito, faz parte da pessoa, a constitui” (p. 225). Segundo esta autora isso “significa rejeitar qualquer argumento essencialista que prevê a existência de uma essência masculina ou feminina que é natural e imutável e dar-se conta de que o “gênero” é constantemente atravessado por categorias como classe social, etnia, religião e idade” (p. 218-219) [grifo da autora].

processo de identização docente a partir das narrativas de professoras de educação física da RMEPOA? Minha intenção na construção desse problema de investigação foi aprofundar reflexões sobre a constituição do processo de identização docente em contraste com o contexto escolar vivido pelas professoras em sua prática pedagógica no currículo organizado por ciclos de formação.

1.1 CONTEXTO DA PESQUISA: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

A RMEPOA tem sido campo de investigação do Grupo de Estudos F3P-EFICE há alguns anos (MOLINA NETO e MOLINA 2004, 2005). Os processos de mudanças pelos quais tem passado essa rede, principalmente no que diz respeito à sua organização curricular e redimensionamento do tempo e espaço escolar de ensinar e de aprender, de alguma forma, tem proporcionado as pessoas envolvidas nesse processo, repensar o papel da escola, da docência e da educação.

Esta rede municipal, desde o ano de 1995 vem modificando seu sistema de ensino. Essa mudança não pode ser entendida e nem explicada de forma isolada, pois acompanha as mudanças sociais, políticas e econômicas pelas quais a cidade de Porto Alegre iniciou a partir do ano de 1989, quando teve início a Gestão da Frente Popular na administração pública municipal¹². Essa mudança social, por sua vez, deve ser considerada como integrante de um contexto maior, como a abertura política e a redemocratização do país iniciada a partir da década de 1980. Segundo Günther (2006):

É nesse cenário que encontramos o embrião de muitas políticas educacionais que, a partir do final dos anos 80 e ao longo dos anos 90 do século XX, ganham corpo em diferentes redes de ensino como Escola Candanga (Distrito Federal), Escola Cabana (Belém), Escola Plural (Belo Horizonte), entre outras [...]. Dentre estas, é a Escola Plural que viria a ser a referência principal para o Projeto Escola Cidadã que se desenha a partir da segunda gestão da Administração Popular em Porto Alegre, com as propostas educacionais

¹² Vale lembrar que a Gestão da Frente Popular (composta por diversos partidos de esquerda, como Partido Socialista Brasileiro – PSB, Partido Comunista Brasileiro – PCB, Partido Comunista do Brasil – PC do B e liderada pelo Partido dos Trabalhadores – PT) esteve no governo municipal da cidade de Porto Alegre nos últimos 16 anos: 1ª gestão de 1989 a 1992; 2ª gestão de 1993 a 1996; 3ª gestão de 1997 a 2000 e 4ª gestão de 2001 a 2004.

encabeçadas pelo Partido dos Trabalhadores. No caso de Porto Alegre, lembro que, antecedendo ao Projeto Escola Cidadã, foi criada uma base política e epistemológica que favoreceu a implantação do referido projeto. No âmbito da aprendizagem destaco o trabalho desenvolvido com bases no Construtivismo Pós-Piagetiano (p. 85).

Nesse sentido, a partir do ano de 1995 e dos diversos processos de formações, seminários e discussões vividas nessa rede, as escolas municipais de Porto Alegre, substituíram o ensino seriado pelo ensino por ciclos de formação, processo que foi concluído no ano 2000, quando todas as escolas da rede passaram a ser “cicladas”. Como mostra no Anexo A, as escolas municipais, cada uma a seu tempo e de acordo com sua realidade foram, aos poucos, implantando o ensino por ciclos. É possível observar que entre os anos de 1997 e 1999 houve um maior número de escolas que “ciclaram”, além disso, a partir do ano 2000, duas escolas foram criadas na organização curricular por ciclos de formação. Essa organização do sistema de ensino, já implantada em outras cidades brasileiras¹³, e em outros países (Argentina, Estados Unidos da América, Portugal, Espanha e França) divide o Ensino Fundamental em 3 ciclos, e, cada ciclo se desenvolve em 3 anos, como mostro a seguir. Dessa forma, “contribuem para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinaridade da escola. Em cada ciclo existe um conjunto de princípios e conhecimentos que norteiam, complexificam e aprofundam o trabalho pedagógico [...]” (SCHMITT, 1995, p.14).

Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III
Crianças	Pré-adolescentes	Adolescentes
6 aos 8 anos e 11 meses	9 aos 11 anos e 11 meses	12 aos 14 anos e 11 meses
1º ano - 6 a 7 anos de idade	1º ano - 9 a 10 anos de idade	1º ano - 12 a 13 anos de idade
2º ano - 7 a 8 anos de idade	2º ano - 10 a 11 anos de idade	2º ano - 13 a 14 anos de idade
3º ano - 8 a 9 anos de idade	3º ano - 11 a 12 anos de idade	3º ano - 14 a 15 anos de idade

Quadro 1: Organização curricular em ciclos de formação da cidade de Porto Alegre.
Fonte: Quadro adaptado a partir das idéias de Schmitt (1995).

¹³ Rede Estadual de São Paulo (1983); Rede Estadual de Pernambuco (1987); Rede Municipal de São Paulo (1991); Rede Municipal de Belo Horizonte (1994).

De acordo com Günther (2006), a partir do ano de 1994, na segunda Gestão da Frente Popular, precisamente com os Seminários Internacionais Anuais¹⁴, caracterizados como eventos de formação de grande porte, organizados e realizados pela SMED, é possível observar o início de uma preparação dessa Rede Municipal para as futuras mudanças, bem como diversas outras atividades, como assessoramento da secretaria às escolas municipais e a construção de documentos sistematizados a partir de encontros de formação permanente, onde a publicação do “Caderno Pedagógico número 9” ganhou significativa importância, pois constituía a Proposta Político Pedagógica que organizava o ensino em ciclos de formação nesta rede.

Os ciclos de formação, enquanto forma de organização do currículo escolar, reúne os/as estudantes por idade, ou pela proximidade de idade e prioriza o tempo e o espaço das aulas, partindo do entendimento que os/as estudantes possuem tempos diferentes para realizarem suas aprendizagens, além disso, preocupa-se com a inclusão de todos/as na escola. O entendimento de inclusão diz respeito à participação de estudantes e seu núcleo familiar, docentes, funcionários e funcionárias na construção de uma escola pública que evite o fracasso escolar, na forma de reprovação e evasão dos/as estudantes. Segundo Schmitt (1995), “a educação através dos ciclos de formação busca remover do currículo a evasão e a repetência, considerados elementos constitutivos do fracasso escolar” (p. 08).

A organização das escolas para atender essas considerações passou por diversas modificações, como: a criação dos laboratórios de aprendizagens; a criação das turmas de progressão¹⁵; as avaliações começaram a ser realizadas em forma de relatórios construídos com os/as estudantes; a organização do ensino e do

¹⁴ 1994-“Ensinando e aprendendo para um novo tempo”, 1995-“Teoria e prática no cotidiano escolar”, 1996-“Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais”, 1997-“Identidade social e construção do conhecimento”, 1998-“A Escola Cidadã no contexto da globalização”, 1999-“Qual conhecimento? Qual currículo?”, 2000-“Utopia e democracia na educação cidadã” (GÜNTHER, 2006, p. 104).

¹⁵ As turmas de progressão encontram-se em todos os ciclos e foram organizadas “visando a atender os educandos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade e servirão para proceder a adaptação de estudos de educandos provenientes de outras escolas ou daqueles que não possuem escolaridade nenhuma” (SMED, 1996, p. 48).

conhecimento passou a acontecer a partir de complexos temáticos¹⁶. Além disso, a gestão da escola passou a ser desenvolvida pela Equipe Diretiva e pelo Conselho Escolar, este, composto por representantes de cada segmento da comunidade escolar, ou seja, estudantes e seu núcleo familiar, docentes e funcionários/as.

A implantação do currículo organizado por ciclos ocorreu de forma diferenciada nas diversas escolas da rede e, atualmente, estas ainda lidam com adaptações e reestruturações decorrentes deste projeto. Algumas dessas adaptações pude observar no decorrer do trabalho de campo e gostaria de comentar sobre os laboratórios de aprendizagem, considerados como: “espaço pedagógico da escola que investiga e contribui no processo de superação das dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as [...]” (SMED, 2003, p. 45). Procurando refletir sobre esse espaço pedagógico, a escola pesquisada organizou uma reunião entre os/as docentes e a assessora da SMED responsável pelo trabalho do laboratório nas escolas municipais. Atualmente, aproximadamente 150 docentes de diferentes áreas do conhecimento atuam no laboratório de aprendizagem e a proposta da SMED, comentada pela assessora, é: “criar uma organização mínima para funcionamento do laboratório com algumas normatizações” (Diário de campo, 28/09/06). A assessora enfatizou algumas conquistas desse espaço:

A exigência de que o/a docente do laboratório tenha no mínimo 20 horas de trabalho para essa atividade; de que esse espaço desenvolva atividades a partir de “problema de aprendizagem e não com dificuldade de aprendizagem, resgatando a capacidade de aprender do aluno”; de que o laboratório de aprendizagem tenha um tempo, “ele não é uma clínica, o aluno não pode ficar lá para sempre”; e que “o professor de laboratório deve trabalhar par e passo com o professor referência e com os professores especializados” (Diário de campo, 28/09/06) [as frases entre aspas se referem à fala da assessora].

Segundo a assessora, o “ideal do laboratório”, de acordo com o Caderno Pedagógico n. 9, da SMED, já sofreu algumas modificações de acordo com as realidades e necessidades de cada escola. Atualmente, “está em consonância com os

¹⁶ “O termo complexo temático sugere, semanticamente, tratar-se de uma designação proposta para assuntos ou relações profundas que levam à criação, à produção, ao desenvolvimento” (SMED, 1996, p. 22).

recursos humanos disponíveis em cada local” (Diário de campo, 28/09/06), e, algumas das “normatizações” propostas pela SMED em relação aos laboratórios são:

Grupos de até seis estudantes para serem atendidos de 50 minutos à uma hora, uma vez por semana; grupos que se constituam por aproximação ou por diferenciação, ou seja, a melhor forma que for para auxiliar na aprendizagem; proposta de que os/as estudantes sejam atendidos no turno inverso ao da sala de aula, “pois o laboratório tende a se extinguir quando toda a escola é atendida no mesmo turno”; o laboratório deve ser organizado como um “espaço da escola, onde deve haver uma comunhão com a sala de aula e não um lugar mágico onde salvará vidas e irá fazer milagres”; além disso, o laboratório está “assumindo uma tarefa atualmente que é a demanda dos professores ausentes na escola e também a compensação do professor que faltou” (Diário de campo, 28/09/06).

Essa última observação tem preocupado os/as docentes na escola, principalmente aqueles/as que trabalham nos laboratórios, pois, atualmente, esse espaço está se caracterizando, bem como o laboratório de informática, como local para “atender estudantes” quando os/as professores não comparecem na escola ou estão em biometria (procedimento pelo qual os/as professores/as se afastam de suas atividades por um curto período, para tratarem de problemas de saúde, o qual é identificado após uma perícia médica).

Outra modificação na organização da escola para atender as considerações propostas pelo ensino por ciclos, diz respeito às turmas de progressão. Uma das professoras colaboradoras deste estudo observou em sua narrativa escrita que: “As turmas de progressão com alunos com mais dificuldade são boas de trabalhar e para os alunos também, pois eles não ficam deslocados em turmas de alunos ‘melhores’ que eles. O único aspecto negativo que vejo nas turmas de progressão é que são turmas marginalizadas por parte dos demais alunos da escola” (Professora Mirna¹⁷, narrativa escrita, 12/12/06) [grifo da professora].

Pude observar ainda que na escola investigada o conselho escolar é formado por doze pessoas: diretora da escola, presidenta e vice-presidenta do conselho, três docentes representando o segmento dos/as professores/as, duas pessoas representando os/as funcionários/as, duas pessoas representando o segmento “pais” e

¹⁷ Os nomes das professoras foram substituídos para garantir o sigilo da fonte.

duas estudantes representando o segmento “alunos”. A professora Diva, colaboradora deste estudo, conta como foi a implantação desse processo na escola:

[...] houve a implantação [...] houve a mudança, a instituição dentro da escola do conselho escolar [...]. Aqui a gente chamou uma assembléia de pais da comunidade e tudo mais, e explicamos detalhadamente que o conselho escolar ele vinha pra superar algumas falhas que o CPM não conseguiu [...] implantamos o conselho escolar na escola também com uma participação bastante ativa da comunidade e algumas restrições por parte dos professores que claro, de uma certa forma, estavam perdendo um poder, à medida que o conselho escolar institui um poder mais igualitário assim entre os segmentos (Entrevista professora Diva, 15/12/05).

É possível perceber que estas formas de organização do tempo e do espaço na escola leva em conta que o fator tempo pode ser decisivo no processo educativo e prioriza que todos/as os/as estudantes devem ter o tempo adequado para realizarem suas aprendizagens. Como lembra Charlot (2000-a): “estudar, e ser bem sucedido na escola, exige tempo. Ter tempo para refletir, para experimentar, para corrigir-se” (p. 09). De acordo com Schmitt (1995), algumas concepções e idéias fizeram parte dessa proposta como: um currículo voltado para a cidadania; inter-relação entre as áreas do conhecimento e destas com a sociedade, ou seja, com a organização social na qual a escola está inserida; currículo entendido a partir de uma perspectiva progressista e transformadora, e reorganização dos tempos e espaços da escola.

A proposta desenvolvida na RMEPOA tem como referência as idéias do Plano Langevin-Wallon, realizada por Wallon na França pós-guerra, que estabelecia princípios democráticos para a socialização do conhecimento, democratização da educação na busca da aprendizagem de todas as pessoas envolvidas neste processo e tinha como objetivo “a reconstrução democrática da França, após a II Grande Guerra Mundial” (LIMA, 2000, p. 12). A proposta de Wallon foi pensada e organizada de acordo com alguns princípios para a educação por ciclos, dentre eles: a educação adaptada ao ser humano; direito igual para o desenvolvimento de todas as crianças; e, igualdade em todas as formas de trabalhos sociais. Do mesmo modo, o ciclo de formação é consequência da “reconceituação da escola como espaço de formação e desenvolvimento, não só de aprendizagem” (LIMA, 2000, p. 08). Nesse caso, o conhecimento é compreendido como parte integrante da formação humana global e

constituição do sujeito, ou seja, “como direito humano, todo e qualquer sujeito deve ter acesso ao conhecimento” (p. 08). Nesta proposta, o currículo é entendido como “definição de um projeto claro de formação do indivíduo em que os conteúdos são encarados como elementos mediadores do desenvolvimento” (p. 15).

Na RMEPOA, as inovações sugeridas pelo ensino por ciclos de formação, tanto na organização do currículo, como na prática pedagógica docente, propõem certas mudanças na estrutura da escola em geral, e nas aulas de Educação Física em particular, como por exemplo: novas relações com os conhecimentos a serem desenvolvidos/construídos, diversidade de estratégias didáticas e pedagógicas, relação entre ensino/aprendizagem/pesquisa, novas formas de relação entre docente/estudante/escola e, principalmente, a modificação do tempo e do espaço das aulas.

Essa proposta possui ainda alguns princípios fundamentais como a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento; o trabalho coletivo docente, como organização e planejamento pedagógico; os espaços de formação continuada como capacitação das pessoas que trabalham em educação no município, constituídos na forma de reuniões pedagógicas sistemáticas nas escolas; eventos como seminários nacionais, internacionais, encontros, fóruns e conferências pedagógicas; publicações da SMED; e a democratização da administração escolar através da participação do Conselho Escolar. Em relação à interdisciplinaridade, Tilton (2003) entende como “importância igual a todas as disciplinas, em termos de carga horária destinada a cada uma, sem privilegiar nem uma, nem outra disciplina” (p. 58). No livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, obra significativa na área de conhecimento da Educação Física, sobre a interdisciplinaridade, os/as autores/as observam que: “Cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo” [...] (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 29). Considerar a interdisciplinaridade como uma “prática”, ou, dito de outra forma, “práticas interdisciplinares”, com o objetivo de resolver problemas reais buscando a “unidade do saber”, é o que propõe Japiassú (1994):

Nesta perspectiva, o que se busca é produzir um discurso e uma representação práticas e particulares dizendo respeito aos problemas concretos. Diante desses problemas, confrontamos e fazemos interagir os pontos de vista ou os discursos das várias disciplinas [...] as práticas interdisciplinares podem ser consideradas como negociações entre pontos de vista, entre projetos e interesses diferentes [...] tendo por objetivo decidir uma representação considerada como adequada em vista de uma ação (p. 50-51).

No contexto da RMEPOA, o componente curricular educação física integra a área de Expressão do currículo escolar nos 3 ciclos de formação, como mostro a seguir no quadro 2. Esta organização pode proporcionar aos professores e professoras o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar com docentes de outras disciplinas curriculares, para, juntos, realizarem um trabalho que atenda as necessidades dos/as estudantes, proporcionando assim, aprendizagens significativas.

I Ciclo	II Ciclo	III Ciclo
Área de Expressão	Área de Expressão	Área de Expressão
Língua Portuguesa	Educação Física	Educação Física
Educação Física	Arte-Educação	Arte-Educação: Plásticas, Cênicas e Música
Arte-Educação	Língua e Cultura Estrangeira Moderna: Espanhol, Francês e Inglês	Língua e Cultura Estrangeira: Espanhol, Francês e Inglês
	Língua Portuguesa e Literatura	Língua Portuguesa e Literatura

Quadro 2: Bases curriculares da área de expressão dos 3 ciclos de formação.

Fonte: Planos de Estudos da Escola Municipal pesquisada (2005/2006) (Documento analisado).

Esta organização curricular também proporcionou aos/as docentes realizarem uma pesquisa sócio-antropológica na comunidade onde a escola está inserida, procurando identificar possíveis temas que pudessem ser desenvolvidos nas atividades pedagógicas. Esses temas pretendiam ser trabalhados de forma coletiva, no conjunto docente, no sentido de desenvolver atividades que fossem significativas para os/as estudantes, e que, nesse caso, partissem do interesse da comunidade. Destaco as observações da professora Bia, colaboradora desse estudo, na época em que essa pesquisa foi realizada na escola investigada:

[...] “as assessorias da SMED vieram na escola e orientaram os professores sobre o que fazer. Foi um processo um pouco difícil, pois acabou mexendo com os professores”. Os/as docentes visitaram todas as regiões onde viviam os núcleos familiares que tinham seus/as filhos/as matriculados/as na escola. Bia ressalta que essa pesquisa “foi muito importante para os professores, podemos conhecer a situação real em que viviam os alunos” (Diário de campo, 03/08/06) [as frases entre aspas se referem à fala da docente).

Molina Neto e Molina (2004), com intenção de apresentar o que os/as professores/as de educação física da RMEPOA pensam sobre os ciclos de formação, observam que os/as docentes tiveram que superar significativos desafios, dentre eles: “[...] enfrentar o contraste entre o que aprenderam na formação inicial (licenciatura) e o fazer docente na escola pública organizada por ciclos de formação” (p. 238). Nesse caso, a formação inicial dos/as docentes foi disciplinar, prescritiva e fragmentada no que diz respeito aos conhecimentos desenvolvidos no curso de licenciatura, ao passo que, quando iniciam sua trajetória de trabalho como docente desta Rede Municipal, se deparam com formas de ensino um tanto diferentes das que aprenderam em sua formação. Esse desafio levou os/as professores de Educação Física a “exercitar sua capacidade de escuta nas suas estratégias didáticas cotidianas” (p. 238). Do mesmo modo, essa forma de organização do ensino em ciclos de formação, tem levado os/as professores a articularem diferentes tipos de saberes: “[...] os professores estão reelaborando os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação permanente, conjugando-os com suas experiências docentes cotidianas e com suas atividades de autoformação [...]” (p. 239).

Na pesquisa que realizei, as docentes tiveram oportunidade de narrar seus pensamentos e opiniões sobre os ciclos de formação. A professora Mirna exemplifica alguns fatores que estão diretamente ligados ao ensino por ciclos: “a) inclusão social; b) diminuição da repetência e conseqüentemente da evasão; c) alunos com idades próximas em uma mesma turma” (Professora Mirna, narrativa escrita, 12/12/06). A professora Bia observa que:

Considera o projeto dos ciclos de formação “muito inovador”, mas percebe que “a prefeitura muitas vezes não tem condições para manter o projeto”. Cita o exemplo do “professor itinerante e professores dos laboratórios” [informática e de aprendizagem], os quais, na maioria das vezes, são docentes que acabam “tapando furo” dos/as professores/as que não vem à escola ou que

faltam. Então “eles têm que entrar na turma para dar aula ou levar as turmas para terem aula nesses locais, dificultando o acesso dos outros professores a esses locais” [laboratórios] [...] “tivemos avanços na forma de olhar o aluno, os professores vêem o aluno como um todo agora” (Diário de campo, 03/08/06) [as frases entre aspas se referem à fala da docente).

A professora Diva sublinha que “os ciclos são uma ótima proposta só que tem coisas que precisam melhorar: avaliação e assessorias” (Diário de campo, 26/10/05). Sobre a avaliação, Diva pensa que algumas discussões devem ser feitas na escola, principalmente sobre os encaminhamentos feitos pela SMED. Cita o exemplo de um documento da secretaria que informava que “os alunos de C 30, não podem ser retidos¹⁸, tem que passar para o ensino médio”, desconsiderando a avaliação dos/as professores/as e seus pareceres. Em relação à assessoria, Diva observa que a “escola e os alunos necessitam de ajuda”, precisam de assessoria que possam contribuir no processo de aprendizagem, como os laboratórios, o auxílio psicológico, dentre outros, pois o/a professor/a sozinho/a não dá conta de todo o processo educativo (Diário de campo, 26/10/05).

A professora Tina também enfatiza a questão da idade dos/as estudantes como ponto positivo dos ciclos de formação e reflete, assim como a professora Bia, sobre a “mudança” pela qual passou o/a professor/a itinerante¹⁹ devido as situações reais da vida da escola:

Aqui na escola eu percebi assim, que a escola teve uma boa vontade [...] [para implantar a proposta dos ciclos de formação], era muita coisa e na hora não tinha como, tanto que o próprio professor itinerante, que seria a pessoa que estaria praticamente todo o tempo acompanhando o professor referência, dando apoio, ele acabou sendo um professor substituto. E era pra ter junto [com o projeto dos ciclos] várias oficinas [...], mas não teve tudo aquilo. [...] a questão da idade facilitou muito, porque a gente tinha muita diferença nas turmas e os interesses muito diferentes, quando aproximou a idade ficou mais fácil de

¹⁸ “Reter” um/a estudante, na linguagem docente, significa que ele/a não será promovido/a para o ano ciclo seguinte ou para o próximo ciclo.

¹⁹ “O/a professor/a itinerante: este profissional é membro do coletivo do ciclo e não um *substituto*, (não há, nos ciclos, CH [carga horária] destinada à Professores Substitutos, cabendo ao coletivo de cada ciclo ou da escola responsabilizar-se pelo atendimento dos/as alunos/as na falta/ausência de qualquer um dos membros deste coletivo), eis por que este profissional deve ser considerado como alguém que atua com regência de classe” (SMED, 2003, p. 56). O Caderno Pedagógico n. 9, indica um/a professor/a itinerante para cada três turmas. Este/a professor “é também denominado por algumas escolas como Volante e/ou curinga” (SMED, 2003, p. 56).

trabalhar, principalmente na educação física (Professora Tina, entrevista realizada em 07/12/06).

Sobre a situação da professora itinerante, presenciei dois relatos em um mesmo dia na “sala dos professores” quando estava realizando o trabalho de campo na escola investigada. Um deles, de uma professora referência do ciclo A, que na hora do recreio foi chamada por uma de suas estudantes na porta da “sala dos professores”. A menina disse que estava com medo de ficar no recreio; a professora olha para outra docente e fala: “o que eu vou fazer? Ficar com ela no pátio? Isso é trabalho de itinerante” (Diário de campo, 15/03/06). Em outro local da sala, uma professora itinerante estava comentando com outras professoras que: “qualquer situação que aconteça na aula quando a professora titular [professora referência] não está, como uma briga entre os alunos, no outro dia quando os pais vêm na escola, a professora itinerante é que leva a culpa” (Diário de campo, 15/03/06). Essa professora itinerante estava observando que “tanto as mães como os alunos” as tratam de forma diferente, “não me respeitam”.

Em outro momento observado, em uma reunião pedagógica comentada anteriormente, realizada na escola com a assessora do laboratório de aprendizagem da SMED, a assessora manifestou sua preocupação com a situação atual dos laboratórios da rede, enfatizando que: “Em algumas escolas da rede não há mais volância [professor volante é entendido como sinônimo de professor itinerante], esse professor já se foi e o laboratório pode estar indo pelo mesmo caminho, já que em muitas escolas ele está atuando como substituto para os professores que faltam” (Diário de campo, 28/09/06).

Além disso, os/as estudantes também percebem essa situação vivida pelo/a docente itinerante, pois na ocasião de um conselho de classe realizado na escola, a orientadora educacional leu o parecer que o professor conselheiro fez com uma turma do ciclo C, onde citaram os “aspectos positivos que vivenciaram na escola; o que esperavam para o ano de 2006; algumas sugestões; e como foi o relacionamento com os professores” (Diário de campo, 12/12/05). As observações dos/as estudantes foram: “aspectos positivos: reparos [arrumações] nos banheiros, construção de rampas para os

deficientes, futsal ministrado por Marcelo²⁰; esperam para o ano de 2006 que: se ampliem às oficinas [de esportes] e em novos horários e que os professores faltem menos; sugestão dos/as estudantes: **não faltar professor itinerante** e a colocação de um cercado para evitar o desvio das bolas durante os jogos no pátio” (Diário de campo, 12/12/06).

Estas informações me levam a pensar na situação atual que passam algumas escolas da RME que tem que lidar com a falta de professores/as. A escola se organiza para dar conta disso da forma que acredita que seja a melhor: utilizando o/a professor/a itinerante e os/as docentes dos laboratórios, de aprendizagem e de informática, para atender os/as estudantes. Soma-se a esse fato o aumento no número de biometrias que passam os/as docentes desta rede.

As quatro professoras citadas anteriormente, colaboradoras deste estudo, acompanharam o processo de implantação dos ciclos de formação na escola investigada, sendo que a professora Mirna chegou na escola no ano desta implantação (1998) e, como passou por um período de mudança e adaptação à nova realidade, naquele momento, não conseguiu participar desse processo. Quando Mirna chegou nesta escola estava vindo de uma experiência em uma outra rede municipal e viveu o que ela denominou de um “choque cultural”. A professora compara suas experiências de trabalho: “Em São Feliz²¹ o trabalho não era tão difícil como aqui. Quando entrei na rede [municipal de Porto Alegre] não sabia lidar com os alunos, não estava acostumada e estranhei bastante a linguagem dos alunos” (Diário de campo, 28/09/06). Do mesmo modo, a professora Nina chegou na escola investigada no ano 2000 e vinha de uma escola no bairro Restinga que tinha tido uma resistência muito forte à implantação dos ciclos de formação:

Quando eu vim pra cá [para a escola investigada] já era ciclo e eu me senti totalmente perdida. [...] tem coisas do ciclo que é importante, cada um tem a sua caminhada, o aluno é individual, ele tem um tempo pra aprender, o tempo dele é o tempo dele, tudo muito bem. Mas outras bases, os limites duma seriação [...]. E o saber no ciclo ta muito, entre aspas, tu tens o teu saber, tu tens o teu tempo, tem o teu período, mas faltou comprometimento, não é essa a

²⁰ Nome fictício.

²¹ Nome fictício da cidade da região metropolitana de Porto Alegre onde a professora Mirna iniciou sua experiência docente.

palavra... determinar limites de cada ciclo, de cada grupo [...] o mínimo (Professora Nina, entrevista realizada em 07/12/06).

Considerando aspectos do Projeto Político Pedagógico citados anteriormente, comecei a refletir sobre o processo de identização, especificamente na construção da docência das professoras de educação física desta rede municipal. Penso que a ação pedagógica docente em educação física, nesta rede, passa por algumas reflexões e mudanças. Por exemplo: esse/a docente planeja sua ação pedagógica para trabalhar com estudantes organizados por idade; desenvolve conhecimentos organizados a partir de pesquisa na comunidade e procura trabalhar com a proposta de inclusão social. A partir disso, é possível perceber que o currículo escolar por ciclos de formação desafia os/as docentes de educação física a buscarem novas maneiras de trabalharem na escola, desenvolvendo e articulando diversos conceitos e concepções sociais, criando assim outras formas de se relacionar com os/as estudantes, com colegas docentes e com a própria escola.

Discussões acerca da identidade docente, dos ciclos de formação e da avaliação escolar foram temas de destaque em seminário realizado na cidade de Porto Alegre no ano de 2005²². Na ocasião deste seminário, uma professora municipal que estava concluindo seus estudos de doutorado, apresentou sua pesquisa onde observou que alguns fatores podem modificar a identidade docente, dentre eles citou a organização do ensino a partir de pesquisa da realidade local (complexo temático) e a progressão continuada (sistema de avaliação dos ciclos de formação). Segundo sua investigação, o currículo organizado por ciclos, como uma nova forma de ver o ensino, propõe uma nova identidade docente, pois sugere uma mudança na forma do/da docente se relacionar com a educação, com o ensino e com o/a estudante.

Para fins desta dissertação, parto do entendimento de que o processo de identização do/a docente de Educação Física é constituído, organizado e reorganizado

²² Seminário: "Ciclos de Ensino na RMEPOA". Realizado em 17 de Junho de 2005, no Plenário Otávio Rocha da Câmara Municipal de Porto Alegre. Este evento teve como objetivo propor um debate e avaliação dos Ciclos de Formação pela nova administração eleita no ano de 2005, às escolas municipais. Nesse dia houve apresentação de algumas escolas sobre o processo de ciclos e de palestrantes diversos.

ao longo da vida do sujeito, através das diversas experiências e relações que estabelece com o mundo e com as pessoas.

Nesse sentido, se torna relevante compreender como as docentes de educação física da RMEPOA organizam sua ação pedagógica no currículo escolar por ciclos de formação. Tilton (2003), nas considerações finais de sua dissertação de mestrado sobre a construção da identidade coletiva docente na RMEPOA observa que:

Seria importante realizar um estudo visando conhecer como os professores municipais, pertencentes a um sistema público de ensino, vêm construindo suas identidades profissionais individuais e coletivas, no interior das escolas, sob a influência de condições estruturais, práticas organizativas, dinâmicas relacionais e diretrizes pedagógicas, e como construíram a sua identidade coletiva de professor na RMEPOA (p. 174).

Ousando colaborar com essa discussão, procurei nesta dissertação compreender como se constitui o processo de identização docente, especificamente com mulheres professoras de Educação Física, nesta Rede Municipal de Ensino.

Veremos na seção seguinte, que os referenciais teóricos utilizados nessa dissertação, ajudam a compreender muito das questões introdutórias que apresentei até o momento, e, sobretudo, a voz das professoras.

2 O PROCESSO DE IDENTIZAÇÃO DOCENTE: A CONSTRUÇÃO E O FAZER-SE DOCENTE

Ao iniciar a busca por textos, artigos e livros sobre identidade docente, foi possível observar a existência de uma variedade de formas para abordar o tema e a utilização de diversas nomenclaturas para compreender essa temática, tais como: identidade profissional, identidade do professor, processo identitário, identidade social, identização, subjetividade, dentre outros. A busca por referenciais teóricos sobre este tema foi realizada de duas formas: **a) através de consultas a meios eletrônicos em diversas fontes:** acesso aos sites de algumas das principais bibliotecas das universidades do estado e do país (UFRGS, UNISINOS, PUCRS, UDESC, UFSC, UGF, PUCRIO, UNICAMP, USP, PUCSP); acesso aos sites das principais revistas científicas da área de conhecimento da educação física; acesso ao portal CAPES e ao site NUTESSES para pesquisa de dissertações, teses e artigos científicos (Apêndice A); acesso aos sites de busca “google” e “cadê”, com vistas à pesquisa de artigos, textos e revistas, que foram procurados pelos seguintes descritores: “identidade docente”, “identidade do professor”, “processo identitário”, “identização”, “coletivo docente”, “mulheres professoras”, dentre outros; ainda estabeleci contato com bibliotecas digitais e grupos de pesquisas nacionais²³; e **b) visitação à bibliotecas da UFRGS:** ESEF, FACED, Instituto de Artes e Ciências Humanas e Sociais, para pesquisas e retirada de livros, dissertações, teses e artigos científicos publicados em revistas e periódicos sobre o tema da pesquisa.

A partir disso, foi possível entender a identidade de acordo com Molina, Silva e Silveira (2004), como o sentido de si, a busca do sentido da individualidade do sujeito, que ao mesmo tempo necessita da presença do outro para “definir os termos e os limites da identidade”, visto que o sujeito não a/se constrói sozinho. As/os autoras/es destacam a representação enquanto construtora e sustentadora das subjetividades dos sujeitos. Nesse sentido, a representação é entendida como estruturas de pensamentos

²³ Estabeleci contato por e-mail com a Professora Helena Marieta Rath Kolyniak, do Grupo de Pesquisa Educação Física e Motricidade Humana, da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que produziu uma dissertação de mestrado na PUCSP intitulada: “Metamorfose e utopia – a identidade do professor de educação física que busca a emancipação humana”. Trocamos alguns e-mails onde solicitei uma cópia de sua dissertação, a qual a professora ficou de encaminhar até o final de 2005, fato que ainda não se realizou.

(organizações mentais) compartilhadas de forma coletiva, ou seja, elaborações mentais – que acontecem de forma individual – construídas e compartilhadas coletivamente, e que, dessa forma, dão sentido às nossas vidas (GUARESCHI, 1995). A subjetividade pode ser compreendida como o modo pelo qual o sujeito constrói a experiência de si mesmo, como um processo de constituição do sujeito, logo, da construção da identidade. McLaren (1997) enfatiza que a subjetividade pode ser entendida como “formas de conhecimento conscientes e inconscientes que expressam nossa identidade como agentes humanos. A subjetividade relaciona-se ao conhecimento diário em suas formas socialmente construídas e historicamente produzidas” (p. 212). O autor observa que a subjetividade “nos permite reconhecer e abordar as formas pelas quais os indivíduos pensam sobre suas experiências, incluindo suas compreensões conscientes e inconscientes e as formas culturais disponíveis, por meio dos quais tais compreensões são estrangidas ou possibilitadas” (McLAREN, 2000, p. 33).

Dessa forma, a identidade pode ser entendida não como um estado de ser ou de estar, muito menos como algo acabado, e sim, um processo auto-reflexivo da constituição de nós mesmos, construído ao longo da vida. Tal processo tem como características: a dinamicidade, o inacabamento, a incompletude e a mudança. Além disso, a identidade é um processo construído em uma determinada cultura e a partir da história de vida do sujeito, o qual faz parte de um determinado contexto de relações sociais.

Molina Neto (1998), afirma que os coletivos humanos desenvolvem especificidades que lhes caracterizam, conferindo-lhes identidade. Este autor, ao estudar a realidade escolar e a cultura docente – elementos comuns ao coletivo de professores e professoras onde se busca entender o sentido que os sujeitos docentes dão à sua realidade cotidiana – identifica a diversidade de identidades, visto que, a cultura docente trata do trabalho, da formação e do desenvolvimento do/a professor/a. O autor enfatiza que “como somos seres inacabados, estamos sempre em processo de mudança, de transformação em função das experiências que temos. Logo, a nossa

identidade vai se constituindo através das circunstâncias e de nossa história” (informação verbal)²⁴. Nesse sentido, Molina Neto et al (2006) observa que:

A construção reflexiva, além de ser uma consequência do processo coletivo, é permanente e se produz numa prática e num contexto dialético de relações e de encontros, em que os docentes vão se constituindo pela forma de se relacionarem com os outros, momentos e situações propícios para a construção e a reconstrução de suas identidades docentes (p. 61-62).

Molina Neto (1997), ao pesquisar o universo de docentes de escolas públicas de Porto Alegre, ressalta que alguns elementos são constitutivos da cultura docente²⁵: a experiência, a prática, o conhecimento, a formação e as crenças dos/as professores/as. A experiência refere-se ao caminho, trajetória e história de vida que cada sujeito vivencia até chegar à escola onde trabalha como docente. O autor observa que essa experiência é um “acumulado histórico pessoal” que pauta ações docentes posteriores, e que, além disso, “se desenvolvem sob a influência da cultura escolar” vivida pelo/a docente durante sua vida na escola como estudante. A prática diz respeito ao trabalho docente realizado na escola, que, na realidade pesquisada pelo autor, está caracterizado por “um volume excessivo de trabalho, baixos salários e condições materiais quase que totalmente adversas” (p. 37). O conhecimento foi classificado em três categorias principais: conhecimento da prática (o como fazer); conhecimento específico do conteúdo de ensino (conhecimento do que ensinar) e o conhecimento geral (o porquê fazer). A formação inicial dos/as docentes investigados/as, “considerando os diferentes desenhos curriculares historicamente configurados [...] promove os alunos que já têm facilidades nesse sistema escolar e não ajuda aqueles que têm dificuldades para concluí-la”, e segundo o autor, prepara o professorado de forma inadequada para a escola pública (p. 38).

²⁴ Em aula da disciplina “Cultura Docente e Formação de Professores”, do PPGCMH-ESEF/UFRGS, professor Vicente Molina Neto, em 19 de abril de 2005.

²⁵ Cultura docente para o autor, que buscou apoio em Hargreaves (1996) significa: “[...] uma construção histórica e coletiva que implica valores, crenças, hábitos e formas de fazer que cada coletivo de professor e professora desenvolvem para enfrentar as demandas e pressões similares durante muitos anos. As culturas docentes dão aos seus novos membros as soluções que o coletivo gerou ao longo dos anos de trabalho” (p. 36).

O sistema de crenças do professorado constitui e diz respeito ao pensamento desse coletivo, o qual “dá sentido e organiza seu trabalho docente”. Seria uma forma de como este professorado representa o mundo, com “imagens que eles constroem de si mesmo, de seu trabalho, dos modelos de intervenção e dos sonhos que persegue” (p. 39). Ao se referir ao coletivo docente de educação física na escola, o autor lembra que: “este grupo se distingue, na prática, dos demais coletivos docentes, por trabalhar com o corpo, utilizar a linguagem oral e ter uma forma particular de participação política na escola” (p. 40).

A identidade, segundo Borges (1998), é o “processo de produzir sua própria existência”, que vai sendo construída no conjunto das interações familiares, nos diversos grupos pelos quais o sujeito circula, e, no caso de docentes de educação física, juntamente com “professores e colegas, por meio de experiências adquiridas durante sua trajetória escolar, esportiva, acadêmica e profissional” (p. 161). A autora realizou um estudo de caso onde pesquisou a trajetória de vida de dois professores de educação física e destaca as experiências escolares (todas as que o sujeito passou na vida, desde a Educação Infantil até a Graduação ou Pós-graduação); experiências profissionais; experiências de formação e experiências esportivas, como elementos constitutivos da identidade desses docentes. A autora, se referindo a Nóvoa (1992) sublinha que: “a identidade deve ser compreendida como um lugar de lutas e conflitos; um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão; um processo dinâmico, que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (p. 75). Nóvoa (1992), ressalta ainda que “a construção da identidade constitui um processo complexo, através do qual cada um se apropria da sua história pessoal e profissional” (p. 74). Este autor argumenta sobre a indissociabilidade entre o pessoal e o profissional, uma vez que o sujeito não tem como separar essas duas formas de ser no mundo. Como lembra Triviños et al (2006), uma unidade muito estreita forma o campo de trabalho do/a docente e sua existência familiar, fazendo com que esses aspectos apareçam “muito mesclados” nas pesquisas que buscam o conhecimento da vida dos/as docentes, o que “permitiu considerar sua existência pessoal e profissional como uma luta permanente que se estende desde o berço até além da aposentadoria” (p. 10).

De acordo com Molina Neto (1997, 1998) e Borges (1998), saliento a *experiência de si* e a *experiência de relações com o mundo/com o outro* como aspectos fundamentais na constituição do processo de identificação do sujeito docente de educação física, ou seja, na forma como os sujeitos constituem-se docentes, uma vez que são por meio dessas experiências que o sujeito organiza sua vida e suas relações [grifo nosso]. A seguir, identifico as experiências vividas de forma separada, mas entendo que muitas vezes elas acontecem simultaneamente e de forma conjunta na vida do sujeito:

- a) **Experiências pessoais:** aquelas experiências relacionadas à educação (escolar e não-escolar), às atividades físicas, à cultura corporal do movimento vivenciada/experenciada pelos sujeitos ao longo da sua vida, referências a familiares ou pessoas significativas que exerceram ou exercem a docência;
- b) **Experiências escolares:** aquelas vivenciadas enquanto estudantes na vida escolar, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e nos cursos de Graduação – formação inicial – e Pós-graduação. Ou seja, é possível pensar que todas as vivências relacionadas à escola fazem parte da constituição da identificação docente;
- c) **Experiências docentes:** experiências e atividades relacionadas ao exercício docente, que diz respeito também aos estágios curriculares dos cursos de formação, as atividades desenvolvidas no ambiente escolar e não-escolar, a construção de conhecimento com colegas estudantes, colegas docentes, nos diversos grupos que o sujeito participa no decorrer de suas vidas (pares/coletivos), as atividades de formação permanente, dentre outras.

Entendo, desta forma, que o processo de construção da identificação docente leva em consideração as experiências anteriores ao ingresso no curso de graduação, uma vez que as relações que os/as docentes estabelecem com a escola enquanto crianças e adolescentes e as experiências que passam enquanto estudantes permanecem em

sua memória²⁶, o que, muitas vezes, nos permite entender ou explorar, porque os/as docentes, mesmo passando por diversos processos de formação e submetidos a diferentes propostas/formulações curriculares, reproduzem as aulas que tiveram na escola quando estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Este fato, de acordo com Triviños (2001), “representa uma falha essencial no desenrolar do trabalho docente porque os educadores, sem apoio teórico, são incapazes de refletir sobre suas práticas” (p. 52). Isto significa que os/as docentes, na realização de seu trabalho nas escolas, sem tempo para refletir sobre o que fazem, trocarem idéias com seus pares, buscarem por formação continuada, acabam, em alguns casos, reproduzindo o que aprenderam em sua vida escolar.

Em relação à experiência, Molina Neto e Molina (2005) a entendem como “um conjunto de ações no mundo da vida que, ao ganhar sentido, passa a fazer parte da nossa consciência e, daí, a integrar nossas pautas cotidianas de ação, incorporando-se como conhecimento” (p. 37). Dessa forma, a experiência vivida pode ser entendida enquanto relação do sujeito com o mundo, a partir da consciência de alguns aspectos dessa relação, portanto, daquilo que *faz sentido* para o sujeito e que, dessa forma, acaba transformando-o²⁷ [grifo nosso]. De acordo com Charlot (2000-b), “algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo” (p. 57), assim, a identidade pode ser entendida como construção de sentido.

Penso que, enquanto seres humanos, estamos sempre em processos de formação e de transformação, sendo nossa vida um processo de mudança constante, onde, a cada situação vivida passamos por diversas experiências, nos transformamos e lidamos de formas diversas com as situações que surgem, numa contínua reconstrução. Nesse sentido, concordo com os princípios da dialética, onde a mudança

²⁶ Por memória entendo a representação de si para si e para os outros. De acordo com Scholze (2005) “memória como possibilidade de dizer o eu, assim como a rememoração e a lembrança” (p. 37). “Pela memória, o indivíduo refaz, reconstrói, repensa, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado” (p. 38). Nesse sentido, “a busca pelo passado é uma das formas do indivíduo entender a construção de sua identidade [...] ela [memória] lança uma ponte entre o passado e o presente” (p. 40).

²⁷ Segundo Scholze (2005): “passar pela experiência é sair transformado dela” (p. 11). E nas palavras de Larrosa (2002): “experiência como aquilo que *nos* passa, como algo a que devemos atribuir um sentido em relação a nós mesmos” (p. 136) [grifo do autor].

recebe atenção especial e o movimento é a característica principal que modifica o mundo e as pessoas, uma vez que todas as coisas, seres e fenômenos mudam e nada permanece imóvel. A dialética é entendida segundo Konder (1981), como uma “maneira de pensar elaborada em função da necessidade de reconhecermos a constante emergência do *novo* na realidade humana” (p. 39) [grifo do autor]. Portanto, a mudança e a permanência, além de serem categorias reflexivas, possuem uma relação de interdependência, pois uma não pode ser pensada nem entendida sem a outra.

Centrando seu foco de estudo no sujeito e nas histórias de vida, Bueno (2002) observa que: “[...] estudos com biografias sugerem que não são os programas de formação de professores que estabelecem fundamentalmente a identidade do papel do professor, mas, sim, suas experiências prévias de vida relacionadas à educação e ao ensino” (p. 147). Dessa forma, a autora enfatiza que todas as experiências anteriores de vida que o sujeito vivencia relacionadas à educação e ao ensino contribuem para a identidade do/a professor/a. Isso significa que são essas experiências vividas, interligadas aos processos de formação, que colaboram para a constituição de identizações docentes. Nesse caso, a identidade docente também é influenciada pelas experiências que as/os docentes tiveram em sua vida relacionada à escola, ou seja, é possível pensar que a escola deixa “marcas” em quem por lá passa. Desse modo, entendo que o sujeito se constitui por meio de uma história, de um contexto de relações vividas em uma determinada cultura e certamente, interagindo com aquilo que tem significado e sentido para si, o que pode ser chamado de “processo de significação”: a apropriação do sujeito em relação àquilo que o significa e que faz sentido para ele. Charlot (2000-b) faz algumas observações importantes sobre o que entende por “sentido”:

[...] tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significativo (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significativo (ou, por ampliação novamente tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros (p. 56).

Outro fator importante no processo de construção e reconstrução da identidade diz respeito ao tempo²⁸, o qual é fundamental para assimilar as mudanças e acomodar as inovações. Segundo Larrosa (2002), “o tempo se converte em tempo humano na medida em que está organizado (dotado de sentido) no modo de um relato” (p. 136). Já em relação ao docente e seu trabalho, Nóvoa (1992) argumenta que:

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” (p. 55) [grifo do autor].

Segundo Nóvoa (1992), o processo identitário da docência se traduz/se evidencia/se manifesta, na maneira de *ser professor*. Dessa forma, o que o/a docente faz, como faz, por que faz, o que pensa, o que fala, como atua, faz parte da identidade docente, assim, “a realidade é uma construção e a identidade é sempre um processo” (p. 55). Por ser tratada como um processo, este autor prefere referir-se a *processo identitário* em vez de *identidade*, o que concordo parcialmente para fins desse estudo, uma vez que a palavra identidade poderia indicar algo acabado, ou que pode chegar a um fim; e a construção de nós mesmos só possibilita uma certeza: a de seu inacabamento [grifo nosso].

Identidade, segundo Castilho (2005), no *Dicionário Crítico de Educação Física*, está relacionada à noção de identificação, e pode ser entendida como um: “processo de representação ao mesmo tempo pessoal e coletivo que permite ao sujeito se definir com relação a um “eu” ou a um “nós” diferenciando-se do outro ou dos outros” (p. 231) [grifo da autora]. Para que a identidade do sujeito se constitua é necessário a presença do outro, além da interiorização de “certos traços” (de ordem simbólica e inconscientes) de uma determinada cultura:

²⁸ De acordo com Hargreaves (1996) “[...] mediante o prisma do tempo, podemos começar a ver de que forma os professores constroem a natureza de seu trabalho, uma vez que se vêem limitados por ele. O tempo é um elemento muito importante na *estruturação* do trabalho dos professores. O tempo estrutura o trabalho docente e é, por sua vez, estruturado por ele” (p. 119) [grifo do autor]. Em seu texto o autor discorre sobre quatro dimensões inter-relacionadas do tempo e o trabalho docente: tempo técnico-racional, tempo micropolítico, tempo fenomenológico e tempo sociopolítico.

A identidade do sujeito se refere assim a um sentimento de unidade e estabilidade, embora conflitante, que este mantém com a imagem de si mesmo. É por isso que sempre estamos incertos com relação a nossa identidade e precisamos da confirmação do Outro. A identidade é referida a um conjunto de predicativos estáveis atribuídos ao sujeito, ela está relacionada a conteúdos disponíveis para a consciência. De outra parte, a identidade também está referida ao desconhecimento e alienação diante do Outro (discurso), determinante último da subjetividade do indivíduo (CASTILHO, 2005, p. 231).

Seguindo esse pensamento, a noção do “outro” é indispensável na constituição de nossa identidade, e, de acordo com Charlot (2000-b), “evidentemente, “o outro” em questão não é necessariamente um outro fisicamente presente. É o outro como forma de alteridade, como ordem simbólica, como ordem social” (p. 49) [grifo do autor], e, inclusive como discurso. Desse modo, o sujeito ao se relacionar com o outro (com o mundo), também se relaciona com o que este (outro) representa e significa para si (sujeito). Freema (2002) enfatiza que: “[...] o eu é continuamente revisto ao longo de nossa vida e, adicionalmente nos diálogos que mantemos diretamente com os outros, as vozes dos outros são também indiretamente ouvidas e entram em ação como parceiros iguais nos diálogos do eu” (p. 23).

Lioret (1998), ressalta que as relações cotidianas que estabelecemos com as pessoas e com o mundo se produzem dentro de *grupos socializadores*, os quais podem vir a ser *grupos de pertença*, “podemos sentir-nos pouco ou muito identificados com eles, mas costumam proporcionar o espaço e tempos concretos onde se cruzam e se conformam imagens e expectativas mútuas” (p. 21) [grifo nosso]. Colaborando com a discussão sobre o “outro”, Placer (1998) destaca uma definição interessante quando diz que “os outros não são outra coisa que aquilo que nós fizemos e vamos fazendo deles. Justamente isto e não outra coisa é o que nós somos: aquilo que os outros fizeram e estão fazendo de nós” (p. 180)²⁹. Essas afirmações mostram a relação quase inseparável que o sujeito estabelece com o outro, para constituição de si mesmo e, conseqüentemente do outro. É conexo pensar que essa rede de relações só é possível porque o sujeito é um ser social, que mantém relações, que pensa, que se comunica, e que se constrói cotidianamente.

²⁹ Para dialogar com essa idéia, Fernández (1994), lembra Sartre quando este diz que: “o problema não está no que os outros fizeram de mim, mas sim no que eu faço com o que os outros fizeram de mim” (p. 110).

Vianna (1999), em seu livro intitulado *Os nós do “nós”: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*, busca explicitar o conceito de identidade e dedica um capítulo do livro sobre esse tema. Para tanto, a autora se apóia em autores como Alberto Melucci, Norma Osoreo e Loredana Sciolla. A autora ressalta que a definição de identidade enfatizada por Melucci se dá mediante à idéia de *tensão* entre a *permanência* e a *mudança*, além de elementos como a diversidade e a contradição [grifo nosso]. Nesse sentido “a identidade é o conjunto de representações do eu pela qual o sujeito comprova que é sempre igual a si mesmo e diferente dos outros” (p. 51). Para complementar, a autora se apóia nas considerações de Osoreo que ressalta o papel estruturador desempenhado pela permanência, o que dá coerência aos acontecimentos da vida do sujeito, estabelecendo uma “ponte entre a experiência individual e a vida social”. Por sua vez, a mudança perpassa esse processo como contraponto, já que o sujeito está sempre vivenciando situações novas e construindo as diferentes etapas da sua vida. Vianna (1999), também referencia o pensamento de Sciolla ao lembrar que o conceito de identidade possui características intersubjetivas, relacionais e reflexivas.

Segundo Maffesoli (informação verbal)³⁰, a identidade significa “aprender a tornar-se mestre de si mesmo”, ou seja, desenvolver a consciência de si. O autor ressalta que no mundo atual o sujeito possui identificações múltiplas, o que pode contribuir para uma “crise do indivíduo identitário, uma vez que o sujeito existe sobre e para o olhar do outro”. Vattimo (informação verbal)³¹, destaca que a identidade é construída através de dois elementos importantes: *autonomia* e *reflexão* sobre a nossa experiência no mundo [grifo nosso]. As mudanças sociais atuais que afetam significativamente a vida de grande parte das populações mundiais, como o fenômeno da globalização, o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, as novas reestruturações familiares e de trabalho, acabam influenciando a forma do sujeito se relacionar consigo mesmo e com os outros. Nesse sentido,

³⁰ Palestra proferida no evento “Metamorfoses da cultura contemporânea”, realizado no Salão de Atos da UFRGS, por Michel Maffesoli, em 17 de outubro de 2005.

³¹ Palestra proferida no evento “Metamorfoses da cultura contemporânea”, realizado no Salão de Atos da UFRGS, por Gianni Vattimo, em 18 de outubro de 2005.

Ribeiro (informação verbal)³² sublinha a relação que existe entre o sujeito e seu trabalho. O autor chama atenção para o fato do sujeito, nas suas diversas relações sociais, “se definir ou se apresentar” através de sua profissão. Dessa forma a identidade está intimamente relacionada com o trabalho que o sujeito exerce. O autor propõe uma outra forma de lidar com a identidade, relacionada ao prazer ou lazer, para descaracterizar a idéia de “performance e produção” da identidade relacionada ao trabalho. Complementando a discussão em relação à identidade, Pesavento (2003) observa que:

As identidades são múltiplas e vão desde o eu, pessoal, construtor da personalidade, aos múltiplos recortes do social, fazendo com que um mesmo indivíduo superponha e acumule, em si, diferentes perfis identitários. Estes não são, a rigor, excludentes por si mesmos, nem forçosamente atingem uma composição harmônica e sem conflitos nessa espécie de rede poli-identitária que cerca o indivíduo (p. 90).

Sobre identidades múltiplas, ou as diversas vivências do eu que o sujeito experiencia no decorrer de sua vida, como ser professor/a, ser filho/a, ser mãe/pai, ser amigo/a, Sanches e Cochito (2002) observam a “perspectiva plural da identidade” como um “eu dialógico”. Segundo as autoras, a identidade é constituída através de um projeto de reflexividade, portanto “a identidade cresce e renova-se em função da (re) construção de sentidos” (p. 91). Ainda lembram que “sendo socialmente construída, a identidade emerge e desenvolve-se sempre em referência às identificações e reconhecimento dos outros” (p. 92). Assim, duas formas de representações tornam-se fundamentais para a construção da identidade: as representações que os/as professores/as fazem de si próprios (identidade para si); e as representações, que as autoras denominam de relacional, as quais dizem respeito ao impacto que os outros têm na sua construção identitária (identidade para os outros).

Refletindo sobre a construção da identidade coletiva, Vianna (1999) referencia novamente as idéias de Melucci, onde argumenta sobre o papel da identidade individual nas sociedades contemporâneas:

³² Palestra proferida no evento “Metamorfoses da cultura contemporânea”, por Renato Janine Ribeiro, realizado no Salão de Atos da UFRGS em 19 de outubro de 2005.

[...] de um lado, o autor examina como as profundas mudanças das relações sociais e dos valores transformam as necessidades, os desejos e as aspirações dos indivíduos. De outro, observa como a experiência do indivíduo participar desse processo, o reflete, o influencia e o modifica. Situa-se, portanto, na fronteira, para olhar, do ponto de vista dos indivíduos, os grandes processos de mudança social que estão transformando o mundo e, do ponto de vista da sociedade, para examinar o que acontece na experiência do indivíduo, diante de um suposto potencial de autonomia (VIANNA, 1999, p. 51).

Vale salientar que o conceito de identidade tem sido utilizado sob a perspectiva de sua importância na constituição do sujeito. Tal constituição, como foi falado anteriormente, se dá mediante a idéia de tensão entre permanência e mudança. Dessa forma, Vianna (1999) procura “superar uma visão determinista, substantivada e estática da identidade como algo preexistente. A definição de identidade – a resposta à pergunta “quem sou eu?”– desloca-se do conteúdo para o processo” (p. 51). Nesse sentido, a autora observa que esse conjunto de representações acerca do eu que cada sujeito possui e constrói, não se trata de algo fixo e acabado e sim de uma construção histórica relacionada ao longo das diferentes etapas de sua vida e de acordo com o contexto no qual a pessoa vive. A autora destaca a proposta de Melucci de substituir o conceito de *identidade*, pelo de *identização*, o qual não deve ser confundido com *identificação*, uma vez que a referência a *identização* tem por objetivo:

Compreender o processo de construção da identidade individual, com o objetivo de exprimir o caráter: a) processual – processo contínuo de construção individual e coletiva por meio de passagens sucessivas, identificações que se renovam e se transformam; b) auto-reflexivo e c) construído, da definição de nós mesmos (VIANNA, 1999, p. 52).

Nesse sentido Vianna (1999) refere-se ao uso sociológico do conceito, que diz respeito “ao exame da construção do sujeito coletivo e da identidade coletiva que sustenta sua ação” (p. 52). Ainda para a autora, os conceitos de identidade/identização têm duas características: estática e dinâmica:

Se enfatizarmos exclusivamente o caráter dinâmico, corremos o risco do uso da identidade apenas como máscara, um jogo sem limite, sem nenhuma estabilidade, sem a continuidade necessária para a constituição de si. E a ênfase apenas na permanência pode reafirmar o individualismo como tendência e ser fundamentação de uma identidade rígida e fechada em si. Há, nesse caso, um equilíbrio e uma tensão entre essas duas características da identidade [...] (p. 52).

Para Melucci (2004), elementos como consistência, conservação dos limites, reconhecimento e reciprocidade, fazem parte das características estáticas da identidade; e o aspecto dinâmico, corresponde a um “processo de individuação e de crescimento da autonomia” (p. 47). Nesse sentido comecei a refletir sobre o conceito de identidade sugerido por este autor, o qual, para fins dessa dissertação, me pareceu ser mais apropriado para dar conta dessa experiência vivenciada pelo sujeito docente na constituição e redefinição contínua de si, a partir do conjunto de relações produzidas nos processos interativos.

Melucci (2004) observa que: “[...] o eu não está mais solidamente fixado em uma identificação estável: joga, oscila e se multiplica” (p. 15). Para aproximar-se desse “eu múltiplo” o autor sublinha que: “[...] é necessário modificar o ponto de vista, assumindo um olhar capaz de perceber relações e aprender com a experiência” (p. 16).

Nesse sentido, a identidade demarca a constituição do sujeito como um processo construído e de auto-reflexão, além de que, **a identidade de um eu múltiplo torna-se identidade**. Fazem parte desse processo alguns elementos, como: a diferenciação do outro e conseqüentemente a afirmação da diferença; a capacidade que as pessoas desenvolvem de reconhecerem-se como sujeitos e de serem reconhecidos pelos outros; a identificação com determinadas formas de estar no mundo e não com outras; a auto-identificação, que produz e mantém a unidade pessoal; os sistemas de relações e de representações; e os aspectos individuais e relacionais, sendo que os primeiros referem-se ao “processo de aprendizagem que leva à autonomia do sujeito [...] a definição de si mesmo” (MELUCCI, 2004, p. 46-47). A capacidade de reconhecer-se, que nos fala o autor, diz respeito à ação, “nos reconhecermos na capacidade de ação que nos identifica como indivíduos e em relação com os outros”.

Segundo Hernández (informação verbal)³³, o sujeito deve buscar formas de “autorizar-se a reconhecer-se, a construir-se, a pensar como sujeito social, dando sentido ao mundo e a si mesmo”. Segundo este autor, é a partir desse entendimento que o sujeito pode articular um caminho para a transformação social das condições em

³³ Em palestra proferida no “II Seminário de Investigação Qualitativa: A multiplicidade de sujeitos da investigação”, por Fernando Hernández, realizado na FACED/UFRGS de 20 a 23 de março de 2006.

que vive e trabalha. Nesse sentido, as experiências dos sujeitos podem ser entendidas como uma forma de dar sentido ao vivido a partir da reflexão, passando a ser algo individual e intransferível. A experiência é transformada em relato através da memória, e esse relato reflexionado sobre a experiência das pessoas constitui a perspectiva da investigação narrativa, que abordarei com mais atenção na seção das decisões metodológicas.

Vianna (1999), ao relacionar o conceito de identidade com o coletivo docente, discute as idéias de Fernando Ilídio Ferreira e ressalta que “o uso do conceito de identidade para a análise da docência oscila entre um pólo coletivo, com uma visão da identidade no espaço das relações e ações coletivas, e um pólo individual ou biográfico, que a situa no tempo da biografia” (p. 53). Nesse sentido o professor ou professora que atua em uma determinada realidade deve ser compreendido/a, ao mesmo tempo, através de um coletivo docente, e também como possuidor/a de uma história individual que, muitas vezes, contribui/interfere na relação com esse coletivo. Por isso, é possível pensar que o ser humano é, ao mesmo tempo, um ser individual e social.

Vianna (2005) analisou as perspectivas de construção de identidades e ações coletivas pela categoria docente na última década do século XX e no século atual na Rede Pública Estadual da cidade de São Paulo. A autora aborda a recomposição/configuração da identidade coletiva docente no cotidiano escolar como algo que dê sentido ao agir da categoria (na escola e nos sindicatos). A autora afirma que é comum nos debates atuais sobre “os limites e as perspectivas da ação coletiva docente a constatação de um quadro de desesperança, muitas vezes designada pela idéia de crise tanto econômica como política e sindical (ausência de luz no fim do túnel, falta de perspectiva, quadro de dificuldades para as ações coletivas em geral, esgotamento das greves)” (p. 01). Diante do quadro da crise, a autora evidencia duas posturas docentes:

Há quem lamente esse estado das coisas, enfatizando as dificuldades de superação do individualismo e da exclusão, que concentra e acirra as contradições da sociedade capitalista [...] forte dose de nostalgia. Olha-se para trás e lamenta-se que hoje seja tão difícil grandes mobilizações. E na segunda postura, o lamento se transforma em euforia e recorre-se à apologia da ausência de ações coletivas como sinal de novos tempos, de uma sociedade

contemporânea na era da informação, na civilização do consumo que justificaria o fim das ideologias e das contradições do passado (p. 01).

Em seu artigo, a autora procura compreender uma outra postura, que pretende sair tanto do lamento quanto da euforia, e defende que a busca da identidade coletiva docente: “[...] exige considerar a diversidade que caracteriza a organização sindical e o cotidiano escolar de professores e professoras, não como determinismos locais fragmentados, mas enquanto um importante aspecto da organização social que forma professores e professoras enquanto sujeitos coletivos” (VIANNA, 2005, p. 01). A autora refletiu sobre a construção da identidade coletiva docente a partir da organização dos professores através das associações e sindicatos representativos da categoria, organização essa que dá um novo sentido às lutas do coletivo, ao seu trabalho e à sua identidade docente. Para isso, a autora faz os seguintes questionamentos: “Como e por quais motivos os professores se organizam? Qual professor age coletivamente?” (p. 02). Como possível entendimento dessas questões Vianna (2005) sublinha que:

Por meio da organização de caráter sindical, professores e professoras adquirem consciência política, postura crítica e, por vezes, consciência de classe. A participação nas entidades da categoria, o convívio social e político e a discussão propiciada pelas lideranças levaria à postura crítica, consciente e combativa, educando o professorado e produzindo consciência política (p. 02).

Nesse sentido, para a autora, a participação docente nos sindicatos representativos da categoria, pôde ser observada como elemento construtor da identidade coletiva. Assim, é possível perceber que a compreensão e o entendimento do sujeito não pode ocorrer de forma isolada, e sim, a partir de um contexto de relações sociais. Nesta dissertação, procurei compreender o processo de identificação em contraste com o contexto escolar vivido pelas docentes em sua prática pedagógica no currículo organizado por ciclos de formação.

Conforme Pimenta (1999), existem alguns caminhos para a construção identitária docente: a significação social da profissão, a reafirmação da prática e a revisão das tradições; a discussão sobre o conceito de conhecimento (informação, análise, classificação e contextualização da informação), além da inteligência, sabedoria e consciência; e o entendimento das realidades escolares, com “olhar” de futuro/a

professor/a e não mais como estudante (especificamente em relação aos processos de formação inicial e estágio curricular). Para esta autora, o significado que a profissão tem ou assume na sociedade é fator interveniente na construção identitária docente. O processo de reflexão sobre esses significados sociais, juntamente com a capacidade que o ser humano desenvolve de se reconhecer (a si mesmo) e de ser reconhecido (pelo outro) são características fundamentais da construção do processo identitário. De acordo com Pimenta (1997):

A identidade não é um dado imutável – nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado [...] significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (p. 49).

Deste modo, o/a docente através dos processos de significação e identificação (apropriação do sujeito), das experiências vivenciadas e da reflexão, vai construindo sua identidade, e como lembram Woods e Troman (2002) “certa dose de autonomia” é fundamental para uma identidade bem estruturada. Além da experiência, vale destacar o entendimento de Minayo (1995) sobre o conhecimento, que se apóia nas idéias de Schutz: “o autor separa os termos *experiências* e *conhecimento*. A primeira pode ser comum a um grande número de pessoas ao mesmo tempo. O segundo é individual: consiste na elaboração interior, subjetiva e intersubjetiva da experiência vivida e funciona como esquema de referência para o sujeito” (p. 96) [grifo da autora].

O entendimento de autonomia que me apóio nesta dissertação está de acordo com as idéias de Contreras (2002), por pensar que esta, é fator fundamental na construção da identidade docente, envolvendo nesse processo, a experiência e o conhecimento comentados anteriormente. De acordo com Contreras (2002), a autonomia, além de qualquer definição ou caracterização, é um processo, porém não é qualquer processo, e sim um processo reflexivo, de auto conhecimento, de construção do/a docente e do coletivo do qual faz parte. Desta maneira, é possível pensar que o exercício da docência, entendido como o “estabelecimento de uma relação comunicativa entre dois sujeitos” (MOLINA NETO e MOLINA, 2003, p. 270), possui papel importante na construção identitária do/a professor/a, assim, exercer a docência

com autonomia compreende algumas características como: reflexão sobre a ação docente, com vistas à produção de conhecimento próprio e pesquisa; construção pessoal e coletiva através de processos reflexivos constituídos e aprimorados nas relações que se estabelecem entre os/as docentes e seus/suas interlocutores/as (pares, estudantes, comunidade escolar).

Titton (2003), ao pesquisar a identidade coletiva docente em uma escola da RMEPOA, evidenciou que a ação coletiva tem sido apontada como um fato na escola pesquisada, pois essa ação é assumida pelos/as professores/as e reconhecida publicamente. A autora enfatiza que “mudanças sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e educacionais que acontecem no mundo contemporâneo, provocam o surgimento de novos referenciais identitários” (p. 16), ou seja, o mundo contemporâneo produz e transforma as identidades docentes, devido à condição de um mundo em mudança. Portanto, as identidades estão também em movimento de desestruturação e reestruturação, ou organização e reorganização. Para a autora, a identidade se dá através do sentido/significado atribuído pelas pessoas: “o sujeito de ação, tem a capacidade de produzir e de reconhecer o sentido daquilo que fazem” (TITTON, 2003, p. 19). Cita ainda que a construção da identidade dos/as professores/as, individual e coletiva, depende de: “dimensões de tempo e espaço, papel da memória, influência da carreira profissional, importância da formação inicial e continuada e o compromisso com a transformação” (p. 16).

Ao aproximarem as mudanças vividas nos dias atuais com o trabalho docente, autores como Leite (2001) e Wittizorecki (2001), evidenciam que, presentemente, diversos “papéis” são atribuídos aos docentes, como: “educar para paz”, “para o trânsito”, “para o trabalho”, “para a cidadania”; e que devido a essa diversidade de tarefas, “se acentua a problemática da crise da identidade da profissão docente. Situação que não se restringe ao Terceiro Mundo; [...] na Europa os índices de stress docente batem recordes” (LEITE, 2001, p. 01). Em pesquisa realizada com docentes de educação física na RMEPOA, Wittizorecki (2001) evidenciou que “a própria intensificação e a saturação de tarefas do trabalho docente, contribuem para essa redefinição [de papéis dos/as professores/as], na medida em que propiciam uma sobreposição de problemas e necessidades que o professor precisa dar conta em sua

intervenção, de modo rápido e imediato” (p. 101), fato que, possivelmente, interfere no processo de identificação docente.

Woods e Troman (2002) observam que alguns elementos podem intensificar o stress docente e citam que em determinados locais os/as professores/as podem vivenciar situações referente a um sentimento de “identidade social atribuída”. Para tanto, os autores utilizam alguns conceitos como: identidade pessoal, auto-conceito e identidade social. A identidade pessoal se refere a significados atribuídos do eu pelo próprio sujeito; o auto-conceito seria a “visão global de si próprio, como ser físico, social, espiritual ou moral” (p. 76); e a identidade social é *atribuída* “a outros, numa tentativa de os colocar ou situar como objetos sociais” (p. 76) [grifo nosso]. Nesse sentido é que aparece o conceito/entendimento de “identidade social atribuída”, a qual pode ser entendida como “imputações buscadas no comportamento desejado ou prescrito”. Segundo os autores “os professores passaram a enfrentar uma nova identidade social atribuída, baseada num discurso que está em desacordo com o seu auto-conceito” (WOODS e TROMAN, 2002, p. 76). É possível pensar que, em se tratando de momentos em que os/as docentes não se sintam “fazendo parte” como sujeitos participativos de uma determinada situação, decisão ou mudança, possam vivenciar esse tipo de identidade imposta por outrem. Dessa forma, é aceitável pensar que, se as escolhas, as opções ou o trabalho dos/as docentes não ocasionarem experiências positivas, no decorrer de suas histórias de vidas por diversos motivos, tais como: imposições diversas do mundo escolar, intensificação do trabalho docente³⁴, multiplicidade de fazeres atribuídos, falta de estrutura física na escola, dentre outros, como observou Santini e Molina Neto (2005), os/as docentes podem não sentirem-se reconhecidos e, inclusive, demonstrarem alguns sinais da “síndrome do esgotamento profissional”, uma vez que os exemplos citados anteriormente foram elementos significativos apontados por esses autores como fatores que poderiam dar início à essa síndrome.

³⁴ Segundo Apple (1987): “a intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os princípios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo, desde não ter nenhum tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área” (p. 09).

Na tentativa de “ouvir” os sujeitos que trabalham nas escolas públicas, Morais e Jesus (2005) em pesquisa por meio de História Oral³⁵, potencializando as histórias de vida de professoras, buscaram compreender os aspectos “pessoa e profissional” daquelas mulheres que atuam cotidianamente no Ensino Fundamental das Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro. O objetivo do estudo foi “entender os fios que se entrelaçam na formação e construção da identidade docente das professoras que atuam com os alunos e alunas pertencentes às camadas populares” (p. 01). Para as autoras, a metodologia utilizada propiciava que as entrevistadas compartilhassem suas trajetórias profissionais através da reconstrução de suas histórias de vida, dessa forma: “[...] nos oferecendo pistas para pensarmos que os aspectos profissionais e pessoais não são opostos, dicotômicos ou descontínuos como tantas vezes são vistos, mas estão nas vidas humanas em constantes tensões e inter-relações” (p. 01). As autoras identificaram importantes categorias como classe, etnia e gênero como “fios com os quais entrelaçamos, numa teia dialógica, as histórias das professoras para melhor compreender a construção da identidade docente e a formação em sua complexidade” (p. 01). Dessa forma, o estudo de Morais e Jesus (2005) mostrou que o entrelaçamento de histórias individuais refletiam histórias coletivas, que “micro-histórias traziam macro-histórias, que partes continham informações do todo, lembrando-nos o princípio hologramático, desenvolvido por Edgar Morin” (p. 02). As autoras, ao destacarem os múltiplos desafios que vivem as professoras da rede pública, mostraram que esses mesmos desafios comprometem, a todos/as nós, a necessidade de uma contínua prática de pesquisa, no sentido de repensar nossa ação e refletir sobre ela, com intenção de modificá-la. Para as autoras: “o ser individual que se constrói enquanto sujeito em determinado grupo, ou transitando por uma diversidade de grupos, é múltiplo e uno ao mesmo tempo: múltiplo pela interlocução com a diversidade, e uno, pela construção singular que dá a esta diversidade” (p. 03).

³⁵ Realizada através de entrevista semi-aberta com 10 professoras. Nessas entrevistas, as autoras propuseram que as entrevistadas reconstruíssem, pela narrativa, os caminhos percorridos em suas histórias de vida. Sobre narrativas, Morais (2004), observa que: “as boas narrativas, as histórias especiais, trazem o frescor da experiência alheia e por vezes nos ajudam a olhar o que antes não víamos. Mesmo que diante de nós esteja o suposto mesmo de sempre” (p. 01).

As autoras referenciam o “pensamento complexo” de Morin, o qual destaca que a palavra complexidade não pode ser confundida com completude. A complexidade refere-se ao incômodo, a confusão, a incerteza, a desordem, a incapacidade para definir de modo simples, para nomear de modo claro, ordenar nossas idéias, o pensamento de forma geral. Nesse sentido, “é complexo o que não pode se resumir numa palavra-chave, o que não pode ser reduzido a uma lei nem a uma idéia simples [...] o complexo não pode resumir-se à palavra [...] idéia da complexidade. A complexidade é uma palavra problema e não uma palavra solução” (MORIN, 2005, p. 05). O pensamento complexo seria “exercer um pensamento capaz de lidar com o real, de com ele dialogar e negociar”, pretendendo assim “dar conta das articulações entre os campos disciplinares”. Essa idéia faz repensar, de alguma forma, a fragmentação do conhecimento em especialidades, pois segundo o autor, o pensamento complexo almeja o conhecimento multidimensional:

Mas o conhecimento multidimensional sabe desde o começo que o conhecimento completo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade [...]. Ele implica o reconhecimento de um princípio de incompletude e de incerteza [...]. O pensamento complexo também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento (MORIN, 2005, p. 07).

Lembro rapidamente que a incompletude não está somente nos escritos de Morin, mas também nos estudos de Paulo Freire. De certa forma, é coerente pensar que o sujeito produz conhecimento interagindo com o mundo, através de sua prática social, de sua história e de sua forma de “ser-estar” no mundo. Essa relação pode ser vista como um tipo de conhecimento produzido pelo próprio sujeito, traduzido na forma como este interatua com suas experiências. Esse conhecimento pode ser entendido como o processo de construção de sua identidade.

Pelos referenciais que apresento até o momento, fica evidente que não há como dissociar a construção da identidade docente da própria formação docente, e, certamente da trajetória e história de vida do sujeito, uma vez que, é nessa história que o/a docente se identifica com determinadas situações, dando sentido a tal experiência e tornando-a significativa para si. A vida em sociedade ou em comunidades é o lugar

onde as pessoas, na medida em que se diferenciam uma das outras, vão se identificando e formando determinados grupos sociais. De acordo com Bauman (2003), pertencer a uma comunidade ou estar em comunidade proporciona uma sensação de segurança e confiança. Segundo este autor, o que possibilita a criação de uma comunidade, além de “biografias compartilhadas ao longo de uma história”, é o “entendimento compartilhado por todos/as”, o que é diferente de “consenso”. Nas palavras do autor, esse entendimento compartilhado significa: “acordo alcançado por pessoas com opiniões essencialmente diferentes, um produto de negociações e compromissos difíceis, de muita disputa e contrariedade, e murros ocasionais”, (p. 15). Bauman (2005), observa que as comunidades constroem identidades, e que a existência humana necessita de alguns elementos como: a liberdade de escolha, a segurança oferecida pelo pertencimento e a auto identificação constante.

Loguercio (2003) pretendeu em seu artigo, evidenciar os diferentes discursos que formam a identidade docente, bem como a dificuldade que enfrentam os/as novos/as professores/as ao chegarem na escola. A autora considera a escola como um local possuidor de uma cultura específica, ou seja: “de produção de saberes e de formação dos docentes que participam de sua estrutura institucional [...] os/as professores/as são constituídos/as pelo título e colocados/as a ele, onde há uma carga deste mundo moderno” (p. 17). Complemento essas idéias, observando que os/as docentes são constituídos/as, além do título da instituição de formação inicial, também pelas características da área de conhecimento que os/as representa e pelas experiências que vivenciam no decorrer da formação. A autora sublinha a importância e a necessidade de pensar como está sendo “narrado, subjetivado e identificado este *ser professor/a* e quão importante é conhecer estas narrativas” (p. 17) [grifo da autora].

Segundo Loguercio (2003), “a escola tem sua cultura específica de produção de saberes e dos membros que participam de sua estrutura institucional. [...] esta produção não é exclusiva da cultura escolar, ela se faz intra e extramuros da escola, mas é na escola que o/a professor/a tem o espaço onde exercita o seu papel determinado” (p. 20). É possível pensar que, dessa forma, somos produzidos por uma cultura ao mesmo tempo em que a produzimos, ou seja, produzimos uma cultura que nos produz. Para a autora a *sala dos/as professores/as* e os momentos de *conselhos de classe* na escola

[grifo nosso] são os espaços em que se evidenciam mais fortemente as produções de identidades, “poderia se dizer que estes são os locais explicitamente pensados para produções compartilhadas, pois são onde se fazem as narrativas sobre os/as alunos/as e sobre as práticas profissionais” (p. 20). A autora cita Larrosa ao falar que:

Nos conselhos de classe e nas salas dos/as professores/as a narrativa dos acontecimentos tem excelência e se o sentido daquilo que somos está construído narrativamente, em sua construção e em sua transformação terão um papel muito importante as histórias que escutamos (e contamos) e lemos, assim como o funcionamento dessas histórias no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas (LOGUERCIO, 2003, p. 20).

A autora ainda propõe a discussão da identidade do professorado através da relação que estes mantêm com os saberes que constituem a sua prática. É possível entender que a identização docente é um processo construído durante toda uma vida, como lembra Triviños et al (2006) “do berço até depois da aposentadoria”, e, respaldada em uma reflexão permanente sobre tudo que envolve a ação pedagógica. O/a docente está em processo contínuo de formação, o que desencadeia uma constante reflexão sobre suas práticas e experiências cotidianas, e isso, sem dúvida, acaba ressignificando seus saberes, e conseqüentemente, seu processo de identização docente. De acordo com os pensamentos de Freire (1979):

A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. Por outro lado, a busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais: é uma busca permanente de “si mesmo” [...] (p. 27) [grifo do autor].

Neste sentido, na educação transformadora, é importante e necessário um espaço para construção de aprendizagens entre docentes e estudantes através do diálogo. Segundo o autor, o ser humano é complexo em seu existir e no educar-se, e a busca de “si mesmo”, que nos fala Freire, pode ser entendida, como a construção da identidade humana, uma vez que, através dessa construção, o ser humano, consciente de seu inacabamento, amplia sua compreensão e reflexão através das relações com os outros.

2.1 SER PROFESSORA

É correto dizer que, pelo menos nos últimos tempos, o magistério tornou-se um espaço onde há predominância de mulheres exercendo a docência, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Fernández (1994), o sistema educativo possui “presença prioritariamente feminina a nível docente” (p. 08). Segundo a autora, o “ser professora” é constituído a partir de alguns grupos de pertencimento como a família de origem, os grupos de pares e a instituição escolar propriamente dita. Do mesmo modo, no Ensino Fundamental há um predomínio maior de mulheres docentes, sendo que, no Ensino Médio e na Educação Superior este fato tende a se equilibrar e, dependendo dos cursos (profissionalizante ou de graduação), até mesmo a declinar. Segundo Bruschini e Amado (1988): “no Brasil, como em inúmeros outros países, o magistério é uma atividade profissional predominantemente feminina” (p. 05). Na educação física, a questão de gênero tem chamado minha atenção desde a investigação que realizei no ano de 2002, em que o coletivo docente pesquisado na área de educação física da Prefeitura Municipal de Guaíba, na época, era composto por 19 docentes, sendo que 14 eram mulheres e 05 homens.

Como foi falado anteriormente, na RMEPOA o número total de docentes de educação física é de aproximadamente 215, sendo 136 mulheres e 79 homens. Especificamente na região oeste da cidade de Porto Alegre, local onde tive a oportunidade de me aproximar no segundo semestre do ano de 2005 em decorrência, dentre outros fatores, do estágio docente que realizei; dentre as seis escolas municipais que compõem a região, há cerca de 25 docentes de educação física, sendo 17 mulheres e 08 homens (Apêndice B). Esta região, como mostra o anexo, é composta por seis escolas municipais, sendo quatro de Ensino Fundamental, uma de educação a crianças e adolescentes em situação de rua e outra de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa região, duas escolas municipais possuem o coletivo docente de educação física formado somente por mulheres professoras.

Historicamente as mulheres, assim como negros/as e homossexuais, foram – e em alguns espaços ainda são – grupos que tiveram uma história de marginalização em relação à história tradicional. Além disso, a forma de contar a história de um local, de

um grupo, de um momento ou de um fato, na História Tradicional, priorizou e prioriza os vencedores, os homens, os brancos. Nesse sentido é que aparece a Nova História ou História Nova, que teve seu início na França do século XX, associada à chamada *École de Annales*, reunida em torno da revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*, fundada em 1929 por Lucien Febvre e Marc Bloch, e, seguida posteriormente com Fernand Braudel na geração seguinte. Esta nova forma de estudar a história da humanidade contrapõem-se à visão da História Tradicional.

A história tradicional tem características descritivas e narrativas dos grandes acontecimentos sociais (fatos com datas específicas), priorizando os grandes personagens históricos (geralmente masculinos, brancos e vencedores), a partir de uma visão de tempo linear e objetivando uma evolução/desenvolvimento humano. Suas principais fontes de pesquisa são análises de documentos e registros oficiais, possuindo uma certa visão de cima: “grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos, através dos grandes livros e grandes idéias” (BURKE, 1992, p. 11).

A história nova procura analisar e interpretar os fatos nas diferentes versões de quem o vivenciou. Preocupa-se em ouvir grande parte das pessoas envolvidas, pois parte do entendimento de que toda atividade humana tem história. Utiliza o maior número de fontes de pesquisa sobre o tema: documentos, entrevistas, imagens, cartas, arquitetura, pintura, entre outros. Para os/as estudiosos/as da nova história a realidade é social e culturalmente construída. Nessa perspectiva não existe verdade dos fatos e sim verdades/versões dos sujeitos que vivenciaram esses fatos. Além disso, o protagonismo da construção da história humana é dado para todas as pessoas, inclusive aos/as excluídos/as da história tradicional. Segundo Burke (1992), “a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a história humana [...] história vista de baixo: opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social [...] através de vozes variadas e opostas” (p. 12). A nova história se atenta para a história do cotidiano (LE GOFF, s/d), das pessoas comuns, da vida privada – que de forma alguma elimina o público –, ou seja, de um sujeito que faz parte de uma determinada cultura e, ao mesmo tempo em que é construído por ela, também a

constrói. Dessa forma, a partir dos anos 1970 e 1980 foi o período em que a reação da nova história, em contrapartida à história tradicional, tornou-se mundial.

Dentre as novas formas e olhares da história, a cultura tornou-se centro de interesse da chamada História Cultural ou Nova História Cultural, uma vez que percebe a cultura “como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo [...] forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica” (PESAVENTO, 2003, p. 15). Segundo essa autora, a história cultural corresponde atualmente cerca de 80% da produção historiográfica brasileira, nas suas mais diversas publicações, pois é uma nova forma da história trabalhar a cultura, e desse ponto de vista, “as *identidades* são [...] um outro campo de pesquisa para a História Cultural. Enquanto representação social, a identidade é uma construção simbólica de sentido, que organiza um sistema compreensivo a partir da idéia de pertencimento” (p. 89) [grifo da autora]. Além disso, a autora atribui que a identidade é relacional, “pois ela se constitui a partir da identificação de uma alteridade” (p. 90). Essa outra forma de pensar, ver, escrever e construir a história, segundo Bueno (2002), “pode ser observado nas demais ciências humanas [...] que estão rompendo com os modelos estabelecidos de pesquisa e ousando construir modos próprios de enfrentar suas questões” (p. 14).

Nesse sentido, o interesse em estudar os diferentes grupos, dentre eles os de docentes, aparece de formas diversas com os estudos narrativos, autobiográficos e história de vida, uma vez que se torna importante e necessário o estudo dos aspectos subjetivos dos sujeitos envolvidos na construção da história. Entender o significado que os diferentes grupos sociais dão às suas vidas e o sentido que esses mesmos grupos dão às suas ações e relações tornaram-se objeto de interesse de várias áreas do conhecimento. A partir disso, segundo Bueno (2002), “a subjetividade passa a se constituir na idéia nuclear e articuladora das novas formulações teóricas” (p. 11), colocando o sujeito como centro do processo investigativo e da própria história.

Refletindo sobre a pesquisa que realizei, meu interesse se debruçou em compreender como os coletivos femininos desenvolvem sua ação pedagógica e constroem seus processos de identizações docentes em espaços escolares públicos. Nesse sentido e concordando com Scott (1992), “a maior parte da história das mulheres

tem buscado de alguma forma incluir as mulheres como objetos de estudo, sujeitos da história” (p. 77). Em se tratando de mulheres professoras, Apple (1987) lembra que os/as docentes não são somente pessoas situadas numa determinada classe, “são também pessoas situadas num gênero específico, algo que é demasiado freqüentemente negligenciado por muitos pesquisadores” (p. 05).

Telles (1997) enfatiza que “a revolução da mulher foi a mais importante revolução do século XX” (p. 669), a qual teve início no fim do século passado e veio desenvolver-se de modo pleno durante a segunda guerra mundial, quando os homens foram para a guerra e as mulheres que ficaram começaram a desenvolver o trabalho exercido por eles nas fábricas, nos escritórios, nas universidades. Dessa forma, segundo a autora: “as mulheres foram à luta, para lembrar a expressão que começava a ficar na moda” (p. 669).

É possível pensar que a presença ativa cada vez maior de mulheres em nossa sociedade tem contribuído para as mudanças que a mesma vem passando nos últimos anos, como o desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação e informação, as novas organizações familiares e as novas concepções e organizações do trabalho. Segundo Vianna (2002): “a ampliação do contingente feminino no mercado de trabalho desde os anos 70 é resultante de uma série de fatores. Entre eles encontramos as necessidades econômicas da população e as oportunidades oferecidas pelo mercado, mas também transformações demográficas, culturais, sociais e políticas” (p. 41). A autora ainda cita outros elementos que influenciaram esse processo:

[...] o empobrecimento da população, a elevação do custo de vida, incluindo educação, saúde, transporte e moradia [...] o casamento mais tardio, a queda da fecundidade, a redução do número de filhos e a diminuição dos óbitos maternos durante o parto [...] as modificações culturais quanto ao papel das mulheres [...] maior participação feminina na política [...] (p. 41-42).

Como lembra Del Priore (1997) na apresentação do livro *História das mulheres no Brasil*, a história das mulheres, ou o estudo sobre as mulheres serve “para fazê-la existir, viver e ser” (p. 09), além de, ao saber sobre as mulheres ou as “outras” mulheres, aprendemos sobre nós mesmas.

Segundo Louro (1999), data de meados do século XIX a criação das primeiras escolas normais para a formação de docentes. Essas instituições recebiam estudantes de ambos os sexos “embora o regulamento estabelecesse que moças e rapazes devessem estudar em classes separadas, preferencialmente em turnos ou até escolas diferentes” (LOURO, 1997, p. 449). Anteriormente a essa data, entre 1549 e 1759, no Brasil, a atividade docente havia sido estreada por homens, religiosos, principalmente jesuítas. Como as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres do que homens, aparece o discurso da “vocação para o magistério”, onde essa atividade começa a ser associada ao amor, a entrega e a doação, princípios que também orientavam o preceito religioso. Vale destacar que o discurso da vocação e da maternidade tem sido apontado, conforme Freire (1995), como um dos impedimentos para o reconhecimento da profissão docente. O discurso da vocação para o magistério, segundo Louro (1997), “daria origem a uma “feminização do magistério” – também observada em outros países – fato provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliavam as oportunidades de trabalho para os homens” (p. 449) [grifo da autora]. O magistério seria então uma extensão da maternidade, onde as mulheres exerceriam – com legitimidade – seu destino de mãe, e, além disso, era ainda uma possibilidade de visibilidade social, uma vez que as mulheres ficavam restritas ao lar e a igreja. Ainda segundo a autora:

O processo de “feminização do magistério” também pode ser compreendido como resultante de uma maior intervenção e controle do Estado sobre a docência – a determinação de conteúdos e níveis de ensino, a exigência de credenciais de mestres, horários, livros e salários – ou, como um processo paralelo à perda de autonomia que passa a sofrer as novas agentes de ensino (LOURO, 1997, p. 451) [grifo da autora].

Louro (1989) lembra que as mudanças pelas quais a sociedade brasileira passou, bem como o surgimento do capitalismo, “trouxe uma separação clara entre a casa e o lugar do trabalho – provocou uma divisão entre o trabalho doméstico não remunerado, exclusivamente feminino – e o trabalho remunerado, fora do lar, que deveria ser preferencialmente masculino” (p. 34).

Dessa forma, e a partir da criação dos institutos de formação, a atividade de dar aulas deixa de ser realizada por pessoas leigas e começa a ser realizada por pessoas

que têm habilitação para exercer tal trabalho. Apesar da possibilidade das mulheres buscarem formação para exercerem a docência, o casamento e a maternidade ainda faziam parte da verdadeira carreira feminina, evidenciada através da “fragilidade feminina”, constituída pelo discurso religioso, médico, jurídico e educacional da época. Para as mulheres que, por motivos diversos, acabavam não casando, criou-se a figura da “professora solteirona”, mulher que dedicava sua vida à docência. Nesse contexto, Louro (1997) afirma que “a professora terá que ser produzida, então, em meio a aparentes paradoxos, já que ela deve ser, ao mesmo tempo, dirigida e dirigente, profissional e mãe espiritual, disciplinada e disciplinadora” (p. 454), assim, a figura da mulher professora é, dessa forma, forjada de acordo com as exigências da sociedade da época. Há uma idéia subjacente na metáfora da professora solteirona de que o casamento seria solução e destino social da mulher, em vez da escolha pelo trabalho.

Essa representação de professora solteirona é, então, muito adequada para fabricar e justificar a completa entrega das mulheres à atividade docente, serve para reforçar o caráter de doação e para desprofissionalizar a atividade. A boa professora estava muito pouco preocupada com seu salário, já que toda sua energia seria colocada na formação de seus alunos e alunas. Esses constituiriam sua família; a escola seria o seu lar e, como se sabe, as tarefas do lar são feitas gratuitamente, apenas por amor. De certa forma essa mulher deixa de viver sua própria vida e vive através de seus alunos e alunas; ela *esquece de si* (LOURO, 1997, p. 466) [grifo da autora].

Complementando essas idéias, Fernández (1994) ressalta que “a forma de ser professora, pode ser pensada a partir de algumas exigências evidenciada ainda nos dias de hoje, como a exigência de que as docentes escondam sua sexualidade e anulem sua corporalidade, situando a “professora em um lugar paradoxal de ‘senhorita virgem e mãe”” (p. 08). Bruschini e Amado (1988) observam que o controle da sexualidade feminina se justificaria pelo fato de que as mulheres “trabalhassem com crianças num ambiente não exposto aos perigos do mundo e protegido do contato com estranhos – especialmente do sexo oposto” (p. 06).

De acordo com as mudanças que ocorreram na sociedade através dos anos, Louro (1997) cita diversas formas de referenciar as professoras, como “profissionais do

ensino”, “trabalhadoras da educação” e “tias”³⁶. Após a consagração de “educadora” na década de 60 e 70 do século passado, aparece a figura da “profissional de ensino”, em substituição à representação da professora como “mãe espiritual”.

Esse profissionalismo caracterizava-se pela valorização de um outro tipo de habilidade dos professores e professoras. Agora caía sobre eles uma avalanche de tarefas burocráticas, exigindo-lhes uma ocupação bastante intensa com atividades de ordem administrativa e de controle; determinava-se, também, que sua ação didática se tornasse mais técnica, eficiente e produtiva (LOURO, 1997, p. 473).

Sobre o processo de profissionalização, Contreras (2002) ressalta que esse se caracteriza na busca de conhecimento por modelos tradicionais com a finalidade de tornar o sujeito um “profissional do ensino e da educação”. Nesse sentido, “a aspirada condição de profissional buscada pelos docentes poderia ser assinalada como expressão de uma aspiração, de um desejo, mais do que apenas uma descrição das características e qualidades do ofício de ensinar, e que, na visão dos docentes poderia proporcionar uma certa autonomia profissional” (p. 42). Louro (1997), comenta o fenômeno da proletarização da categoria docente, e que isto acontece através da “profissionalização do ensino, queda dos salários já tradicionalmente baixos e da interpretação do exercício da atividade docente como se aproximando da forma de organização do trabalho fabril³⁷” (p. 474). Dessa forma, professores e professoras também vão buscar formas de luta semelhantes às da classe operária: “expressam suas reivindicações através de greves e de manifestações públicas, como trabalhadores e trabalhadoras da educação” (LOURO, 1997, p. 474). Para Enguita (1991), proletário é a “pessoa que se vê obrigada a vender sua força de trabalho, não o resultado de seu trabalho, mas sua capacidade de trabalho [...] o proletário perde o controle sobre os meios, os objetivos e o processo de seu trabalho” (p. 46). Este

³⁶ Freire (1995) observa que: “ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto *ser tia* é viver uma relação de parentesco. [...] Esta análise do mote “professora-tia” é mais um capítulo da luta contra a tendência à desvalorização profissional representada pelo hábito, que se cristaliza há cerca de três décadas, de transformar a professora num parente postiço” (p. 11) [grifo do autor].

³⁷ Dentre as características do trabalho fabril, Louro (1997) cita: expropriação do saber dos agentes do ensino; separação entre aqueles que decidem e os que executam e o intenso controle das atividades docentes.

processo, segundo o autor, também foi observado no trabalho assalariado dos operários fabris. Tal posição logo foi aproximada com o trabalho dos/as professores/as, pois considerava os/as docentes também como trabalhadores/as assalariados/as e com condições de trabalho semelhantes às dos/as operários/as. Dessa forma, a proletarização dos/as docentes acontece quando um grupo de trabalhadores/as perde o objetivo de seu trabalho.

Contreras (2002) indica que a “posição clássica da proletarização significa a perda da autonomia ocasionada pela redução de professores a meros executores de decisões externas” (p. 51), o que pode ocasionar certa desqualificação intelectual, uma vez que aos/as docentes é dada a atribuição de executar tarefas, exclusivamente de dar aulas, partindo, muitas vezes de conhecimentos, objetivos e conteúdos já selecionados e organizados pela supervisão escolar, ou pela Secretaria de Educação. Em decorrência do processo de proletarização, o que os/as docentes perderam, diferentemente dos trabalhadores industriais, “foram seus valores ou o sentido de suas pretensões, mas não suas habilidades técnicas, que foram conservadas, podendo assim legitimar uma diferença de prestígio e reconhecimento” (CONTRERAS, 2002, p. 42). Dessa forma, o que os/as docentes acabaram perdendo foi o sentido ideológico e moral de seu trabalho, ou seja, “o componente ético de seu trabalho, a responsabilidade e o compromisso com os quais se sentem vinculados na realização de seu trabalho” (p. 43). Esta “desorientação ideológica”, denominada pelo autor, seguida da perda do sentido de seu trabalho, faz com que os/as docentes, sentindo-se incapazes de produzir conhecimentos próprios, busquem estes em cursos de formação permanentes, caracterizados pelas “inovações na sua área de saber”. Dessa forma, os eventos de formação permanente que mais têm impacto no coletivo docente de educação física são os eventos de carga horária reduzida, os quais oferecem aos/as docentes atividades sobre uma temática específica e, na maioria das vezes, de características procedimentais.

Louro (1997) destaca que: “as mulheres que estão na escola hoje se constituem, portanto, não somente pelas práticas cotidianas imediatas, mas também por todas as histórias que as atravessaram” (p. 478). Conhecer as histórias vividas pelas mulheres professoras e os possíveis impactos na ação pedagógica e no processo de identificação

dessas docentes foi o desafio que me propus nesta dissertação, uma vez que “a história da humanidade necessita dar conhecimento, credibilidade e poder ao olhar feminino sobre o mundo” (ROSA, 2004, p. 34).

3 APROXIMAÇÃO AO CAMPO: DECISÕES METODOLÓGICAS

Para realizar uma investigação em um universo complexo como a escola, constituída por diversos sujeitos com desejos e expectativas muitas vezes divergentes e contraditórios, de culturas e contextos diferenciados, fez-se necessário à opção pelo tipo de pesquisa de abordagem qualitativa. Acredito que essa forma de fazer pesquisa possibilita compreender e interpretar o sentido e o significado que os sujeitos constroem sobre suas ações e relações sociais. Segundo Molina (2005): “o objeto científico que o pesquisador deseja estudar está localizado num contexto complexo, inacabado, em transformação e, portanto, situado na trama das relações humanas com suas crenças, seus significados e seus valores” (p. 02). Nesta seção apresento o caminho metodológico e as decisões tomadas neste processo de pesquisa.

3.1 PROBLEMA DE PESQUISA E QUESTÕES NORTEADORAS

O problema de pesquisa que norteou essa investigação pode ser descrito da seguinte forma: **Como se constitui o processo de identificação docente a partir das narrativas de professoras de educação física da RMEPOA?**

Esse problema de pesquisa, para ser melhor compreendido, desdobrou-se, durante o trabalho de investigação, nas seguintes questões norteadoras de pesquisa:

- Como as docentes de educação física narram a construção do processo de identificação a partir do contexto escolar?
- Quais os elementos constitutivos do processo de identificação docente?
- Como as docentes narram suas trajetórias/histórias pessoais vividas e a relação com seu trabalho docente?
- Como as docentes desenvolvem sua prática pedagógica em espaços escolares públicos, especificamente no currículo organizado por ciclos de formação?

3.2 OBJETIVOS DO ESTUDO

Para realizar esta investigação, e, buscando compreender as problematizações citadas anteriormente, elaborei os seguintes objetivos:

- Compreender como se constitui o processo de identificação docente em educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre a partir das narrativas das professoras e quais seus elementos constitutivos.
- Compreender como as docentes narram a construção desse processo a partir do contexto escolar.
- Compreender como as docentes narram suas trajetórias/histórias pessoais vividas e a relação com seu trabalho docente.
- Compreender como as docentes desenvolvem sua prática pedagógica em espaços escolares públicos, especificamente no currículo organizado por ciclos de formação.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Em se tratando de pesquisa qualitativa é apropriado lembrar que as decisões, dentre elas, as metodológicas, dizem respeito à quase tudo que fazemos a partir da escolha do tema da pesquisa. A própria escolha do tema certamente é uma decisão, pois em meio a diversos assuntos que despertam nosso interesse devemos optar pelo que melhor desafia nossa curiosidade e que temos condições de pesquisar, ao menos em determinado momento.

Parto do entendimento de que grande parte do processo de construção da pesquisa está relacionado com decisões. Se os caminhos são por vezes decididos, é justamente porque poderia ser feito de uma forma e não de outra, pois, quando escolhemos uma “porta”, deixamos outra ou outras para trás.

Nesse sentido, fazer pesquisa pode ser entendido como uma das formas de produzir conhecimento para tentar responder questões que nós mesmos criamos. Nas palavras de Molina (2005): “o problema de conhecimento, não necessariamente tem que ser reconhecido como um problema de uma área de conhecimento. O problema de conhecimento, na verdade, pode ser um problema somente do pesquisador” (p. 02). Essa afirmação ganha veracidade se, ao falar em pesquisa qualitativa, inicio pelo entendimento de que o principal instrumento de pesquisa, nesse caso, é o próprio investigador ou investigadora, como lembra Molina (2005): “seu potencial criador, sua experiência, sua capacidade de escuta, sua disciplina, sua sensibilidade, seu

conhecimento específico, sua identificação e proximidade com as Teorias com as quais se apóia ao construir e dialogar com cada uma das inúmeras dúvidas que o “campo” lhe traz” (p. 02) [grifo da autora].

A pesquisa qualitativa, como forma de produzir conhecimento, procura compreender os significados, os sentidos, as representações e os discursos que os sujeitos constroem, e a que são submetidos no contexto onde se realizam, ou seja, a pesquisa qualitativa procura dar conta de problemas/questões muito particulares, por isto, o “lugar” pesquisado necessita ser conhecido em profundidade. E, este conhecimento, segundo Molina (2005), só se constrói por “aproximação”. Nesse sentido, em pesquisa qualitativa, procuramos ter a clareza de que trabalhamos com versões dos fatos, com uma forma de entender e compreender a realidade. Dessa maneira, o conhecimento produzido é circunstancial, localizado, relativo a uma época específica e a um contexto também específico (que o produziu), não pertencendo, nessa forma de pesquisa, o estabelecimento de generalizações de um fenômeno a outro, ou de um lugar para outro. Lembro as palavras de Paulo Freire, que chama atenção ao fato “de o conhecimento ter historicidade, o que quer dizer que o conhecimento está sempre “se constituindo” e nunca “é”” (TORRES, 2000, p. 88) [grifo do autor].

De acordo com Minayo (1994), os/as autores/as e pesquisadores/as que seguem a abordagem da pesquisa qualitativa se preocupam em: “[...] compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada” (p. 24).

Segundo Triviños (2001), a sistematização da pesquisa qualitativa teve seu início na década de 60 e 70 do século XX. E somente a partir da década de 80 “alcançou um nível de igualdade, mas ainda com muitas restrições para com a pesquisa de natureza objetiva, quantitativa” (p. 19). Este avanço, segundo o autor, pôde ser alcançado pela importância em seu desenvolvimento teórico-metodológico no estudo dos fenômenos sociais e pela queda de alguns privilégios na investigação nas ciências naturais. Além disso, algumas investigações nas ciências naturais, principalmente no campo da Física,

“começaram a mostrar que o mundo natural não era tão objetivo como se pensava” (p. 19). Segundo esse autor, dentro das perspectivas da pesquisa qualitativa, existem “algumas expressões de investigação”, tais como: a história de vida, a história oral, a pesquisa ação, a pesquisa ação institucional, a pesquisa participante, o interacionismo simbólico, a etnometodologia, a dramaturgia social, dentre outras. Complementando essas idéias, Molina Neto (1999) observa que:

[...] o termo qualitativo é empregado para sustentar um leque de técnicas de investigação centradas em procedimentos hermenêuticos que tratam de descrever e interpretar as representações e os significados que um grupo social dá à sua experiência cotidiana (p. 112).

Neste trabalho não discorrerei sobre cada uma dessas “formas” de se fazer pesquisa, até por não ser esse o foco do estudo. No entanto, abordarei os caminhos e os procedimentos que segui na realização desta pesquisa.

3.3.1 Tipo do Estudo

De acordo com o problema de pesquisa, com os objetivos e as questões norteadoras do estudo, esta investigação se caracteriza como um estudo de caso de abordagem etnográfica, com ênfase na história de vida do sujeito, para compreensão e entendimento da realidade pesquisada. Nesta pesquisa procurei dar “ênfase” na história de vida, e não caracterizei a investigação como um estudo de história de vida, pois compreendo que uma pesquisa dessa forma deveria levar em conta alguns elementos característicos, como: entrevista aprofundada, maior tempo de investigação e ainda entrevistar pessoas que as colaboradoras indicassem como importantes na constituição de suas histórias. Esses elementos não foram possíveis abordar nesta pesquisa, entretanto, procurei ao longo desta investigação ter o sujeito como foco central, além de priorizar sua história de vida como constitutiva do processo de identificação docente. Nesse sentido, destaque muito importante foi dado às histórias que as professoras contavam sobre suas vidas, suas formações, suas escolhas pessoais e docentes, suas experiências vividas, etc., pois entendo que toda atividade humana é constituída de história. Nesse sentido, Hernández (2004) enfatiza que os/as pesquisadores/as não podem voltar seu olhar somente para o/a docente no momento biográfico em que se

encontra, ou exclusivamente para aula, ou para o pensamento docente, ou seja, em apenas uma determinada etapa da vida, e sim, dar conta da trajetória desse/a docente, de sua história, de como se constituiu e se constitui no que é hoje.

É possível pensar que em grande parte dos estudos qualitativos, a abordagem etnográfica é, de certa forma, utilizada, uma vez que se busca as informações nos lugares em que elas acontecem, procurando descrever o modo de vida de um determinado grupo. Além disso, a reflexão se faz sempre presente, pois toda e qualquer informação exige atenção e reflexividade, portanto, “se propõe a descobrir suas crenças, valores, perspectivas, motivações e o modo em que tudo isso se desenvolve e muda com o tempo ou de uma situação a outra” (WOODS, 1986, p. 18). A etnografia pode ser entendida, segundo Triviños (1987), como o estudo de uma determinada cultura, descrevendo-a e compreendendo seus significados, e “[...] baseia suas conclusões nas *descrições* do real cultural que lhe interessa para tirar delas os *significados* que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade” (p. 121) [grifo do autor]. Nesse sentido, é necessário ao/a pesquisador/a desenvolver algumas características como:

- a) **Estranhamento cultural:** o/a pesquisador/a ao entrar no “campo” deve estar atento/a a tudo que acontece, partindo do entendimento de que nada lhe é familiar (principalmente se o ambiente for conhecido do/a pesquisador/a). Tudo deve ser visto como estranho e merece ser observado com atenção, ou seja, olhar o “mesmo” de outra forma, pois tudo que acontece no campo é manifestação de uma cultura demonstrando uma forma daquele grupo pensar e se relacionar. O/a pesquisador/a deve perguntar sobre tudo, inclusive aquilo que lhe pareça óbvio, questionando o já conhecido.

- b) **Aprender com o campo:** o/a pesquisador/a deve ter claro que o momento de pesquisa é, sem dúvida, um momento de aprendizagem, onde buscará compreender a forma de ser de um determinado grupo, procurando entender suas ações, seus pensamentos e seus significados.

- c) Dar vez e voz aos grupos:** o/a pesquisador/a escuta mais do que fala, ouve mais do que explica. Está no campo para ouvir as pessoas do grupo, pois estas são o foco de sua atenção. Desenvolver a “capacidade de escuta”, como lembra Molina Neto e Molina (2002) é uma atitude pessoal, e se refere a muito mais do que ouvir, “é, sobretudo, compreender os fenômenos na perspectiva e na lógica de seus protagonistas” (p. 61).

Segundo Flick (2004) a etnografia é um tipo de “investigação detalhada de um pequeno número de casos, talvez apenas de um caso” (p. 159). Essa investigação se baseia na descrição de realidades sociais, onde a observação e a participação entrelaçam-se a outros procedimentos de pesquisa.

3.3.2 Estudo de Caso

Faz parte do contexto da pesquisa qualitativa algumas discussões em torno da etnografia e do estudo de caso. É possível pensar que a pesquisa qualitativa utiliza-se de procedimentos etnográficos para se aproximar e compreender uma determinada realidade, e, além disso, a maioria das pesquisas realizadas é, de alguma forma, um estudo de caso, pois tratam de realidades específicas e sujeitos particulares. Yin (2005) chama atenção para o seguinte fato: “[...] a estratégia de estudo de caso não deve ser confundida com “pesquisa qualitativa” [...] algumas pesquisas qualitativas seguem métodos etnográficos” (p. 34) [grifo do autor].

Abordarei o estudo de caso de acordo com o tipo de pesquisa que realizei, buscando assim demarcar o foco desta investigação. Nesse sentido, o estudo de caso está vinculado em compreender e analisar profundamente um tema de conhecimento, que nesta dissertação está demarcado como o processo de identificação das docentes de educação física no contexto escolar, especificamente na RMEPOA. No meu entendimento, esse tema de investigação ganha materialidade em duas escolas municipais de Ensino Fundamental da região oeste da cidade de Porto Alegre, onde o coletivo docente de educação física é formado por mulheres professoras. Dessa forma, optei em realizar o estudo de caso em uma dessas escolas, decisão que comentarei mais adiante de forma aprofundada. Esse tipo de estudo, além de ser uma decisão

metodológica, está associado à escolha/construção de um tema/problema de estudo, de acordo com Molina (1999):

Estudar um caso exige, na maioria das vezes, proceder um recorte sobre uma realidade particular e concreta. [...] quando se opta pela realização de um estudo de caso qualitativo é importante que se considere que o problema de investigação (a indagação epistemológica) e o lugar (caso) que se elege para estudo guardem estreita relação (p. 100).

Dessa forma, como foi falado anteriormente, o que diferencia essas duas escolas municipais de Ensino Fundamental do restante das demais escolas da região oeste é o grupo de professoras de educação física, formado especificamente por mulheres. O estudo de caso pode ser desenvolvido por casos individuais ou coletivos, e possui um profundo interesse pelas particularidades das existências humanas, de maneira a permitir seu conhecimento de forma intensa e minuciosa. Dessa forma, Votre (1996) observa que:

Concordamos em que, dada a natureza social da consciência, não há estudo do individual. Por outro lado, enfatizamos que, dadas as especificidades de cada informante, não há como garantir extrapolação e extensão pacífica dos resultados, pois não há garantia de generalização absoluta. Os resultados são sempre provisórios e sempre relativos; num certo sentido, sempre estamos fazendo *estudo de caso* (p. 15) [grifo do autor].

Molina (1999) ressalta que a opção pelo estudo de caso qualitativo é pertinente “[...] quando se trata de tentar responder a problemas ou perguntas que se formatam em “comos” e/ou “por quês” e que se interessam por acontecimentos contemporâneos dos quais obtemos poucas informações sistematizadas” (p. 96) [grifo da autora]. Em se tratando de estudo de caso no espaço educativo, pode ser definido “como um processo que tenta descrever e analisar algo em termos complexos e compreensivos” (p. 96). Uma das vantagens oferecidas pelo estudo de caso apontadas pela autora é o fato desse estar conectado com a realidade, possibilitando assim maior interação entre teoria-prática, e desta forma, diminuir os riscos de simplificações, uma vez que o caso está caracterizado como fazendo parte de um determinado local, tempo e contexto. A autora ainda sublinha que por meio do estudo de caso, no âmbito educativo, “podemos

teorizar a partir da prática, teorizar sobre a prática ou teorizar quanto a transformação desta” (MOLINA, 1999, p. 99).

A opção pelo estudo de caso está ainda associada ao que este caso pode representar, ou seja, muitas pessoas e grupos sociais podem se sentir representados quando tornamos pública a história de um caso. Nas palavras de Molina (1999): “um caso constitui uma voz que pode, em um instante determinado, condensar as tensões e os desejos de outras tantas vozes silenciadas” (p. 104). Segundo Yin (2005), a escolha pelo estudo de caso “para fins de pesquisa [...] surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos” (p. 20), a partir de seu contexto de vida real, e não separando o fenômeno do contexto.

De acordo com Triviños (2001), a história de vida é considerada como um estudo de caso, onde o/a pesquisador/a penetra na intimidade da existência pessoal de um determinado sujeito, “e, ao mesmo tempo, capta sua sensibilidade, suas experiências no determinado campo das atividades humanas; observando como este sujeito sentiu o momento histórico no qual viveu” (p. 38). Segundo o autor, a opção por trabalhar com história de vida, deve levar em conta se essa será: individual ou coletiva. Uma história de vida individual trata especificamente sobre a vida de um sujeito; uma história de vida coletiva trata sobre a trajetória de um grupo de pessoas, como uma turma universitária ou um coletivo docente. Sobre a opção de trabalhar com história de vida, Triviños (2001) enfatiza que:

Ao realizarmos tal tipo de pesquisa, não se pode esquecer que estaremos trabalhando com sujeitos individuais; porém que cada pessoa forma parte de um mundo e que este mundo tem valores, crenças, costumes, história. Além disso, a pessoa vive e viveu num determinado mundo nacional e mundial, por isso, os instrumentos que empregaremos na pesquisa, se bem articulados, colocarão o acento nas realidades e perspectivas individuais de cada uma das pessoas investigadas, mas também recolherão os aspectos básicos representados pelos sujeitos desse contexto mais amplo que, de alguma maneira, teve importância em suas existências (p. 36).

Para este autor, a coleta de informações relativa à história de vida pode se dar de diversas maneiras: através de fotografias, diários pessoais, publicações de jornais, livros, revistas, dentre outros. Os principais instrumentos, além do questionário aberto para definir os sujeitos a serem investigados (caso o/a pesquisador/a ainda não tenha

claro seus/suas colaboradores/as) podem ser a entrevista semi-estruturada e a entrevista em profundidade ou aprofundada.

Considerarei, nesta pesquisa, a história de vida das docentes como fonte de informações de extrema importância para compreender os elementos que contribuem para a construção do processo de identificação docente em educação física, pois de acordo com Devís (informação verbal)³⁸, a história de vida é um método de pesquisa que possui uma relação muito importante com a etnografia, uma vez que se busca compreender uma comunidade ou uma realidade através dos sujeitos que dela fazem parte. Vale ressaltar que o estudo através de histórias de vida, ou com ênfase nesse tipo de pesquisa, deve levar em conta o contexto em que a história aconteceu, ou seja, compreender “de onde o sujeito fala”, entendendo o contexto social em que viveu determinada história. Para ressaltar, gostaria de lembrar as palavras da professora Bia, colaboradora deste estudo, que, na ocasião da entrevista semi-estruturada, quando solicitei para conversarmos sobre as experiências de trabalho que a docente tinha vivido e a opção pelo curso de formação em educação física, a professora comenta: “Bom então é uma história um pouquinho comprida [...] é que ta misturado com história de vida assim” (Entrevista professora Bia, 24/08/06). Penso que essa frase enfatiza a relação entre as experiências e a história do sujeito, de que não tem como separar aquilo que fazemos daquilo que somos.

A partir de agora, contarei brevemente como surgiu o interesse em pesquisar as escolas da região oeste da cidade de Porto Alegre e, posteriormente, dentro dessa região, porque fiz a opção por uma escola municipal.

Como faço parte de um grupo de pesquisa que atualmente tem centrado seu foco de investigação nas escolas da RMEPOA, analisei as produções desse grupo, principalmente as dissertações e teses defendidas até o momento e os projetos de pesquisas qualificados – atualmente “futuras dissertações” – as quais realizaram trabalho de campo nas escolas da rede municipal. Esta busca totalizou 4 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado defendidas até o momento e 3 projetos de pesquisa

³⁸ Em reunião realizada com o grupo de pesquisa F3P-EFICE no acontecimento do XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, realizado na ESEF/UFRGS, Pepe Devís y Devís, em 03 de setembro de 2005.

qualificados. A partir da análise inicial dessas produções, especificamente sobre os locais (escolas) em que as pesquisas foram realizadas, bem como conversas com seus/suas respectivos/as autores/as, e buscando “mapear” as pesquisas do grupo na referida rede, percebi que as pesquisas realizadas organizavam-se da seguinte forma em relação às regiões da cidade: **09 escolas foram pesquisadas na zona leste; 07 escolas na zona norte, 03 escolas na zona sul e nenhuma escola na zona oeste.** De forma imediata essa constatação inicial despertou-me curiosidade em voltar minha atenção para a zona oeste da cidade por dois motivos: dar visibilidade às escolas dessa região para melhor compreender seus contextos; e ampliar o foco de investigação do grupo de pesquisa para todas as regiões da cidade.

Vale lembrar que as escolas da rede municipal possuem características próprias, dificultando qualquer tentativa de generalização. Essas características podem estar associadas às regiões onde elas estão inseridas, bem como a todo o processo de construção da escola e implantação dos ciclos de formação, etc.. A partir da informação anterior, das análises dos documentos da SMED comentados anteriormente e das observações iniciais do trabalho de campo (precisamente das atividades de formação), percebi o fato de que existem, nessa rede municipal, mais mulheres professoras de educação física do que homens. Tal fato também me deixou surpresa e, ao mesmo tempo curiosa em “ouvir” essas mulheres, especificamente vozes que falariam de um lugar e de um contexto até então não ouvidos por nosso grupo de pesquisa.

Como já foi falado anteriormente, a região oeste da cidade de Porto Alegre possui 6 escolas, sendo quatro de Ensino Fundamental e, dessas, duas possuem coletivo docente de educação física formado por mulheres.

Minha intenção primeira, manifestada no projeto de pesquisa, era investigar essas duas escolas. Em um segundo momento, quando realizei o estágio docente, iniciei aproximação a uma dessas escolas, o que me proporcionou definir meu tema de investigação e conhecer de forma mais aprofundada uma escola da rede. Em decorrência das análises dos documentos e das observações realizadas dos processos de formação da rede municipal, pude conhecer a outra escola dessa região, a qual foi sede de uma formação da SMED realizada no mês de julho de 2006. Nessa ocasião, percebi que essa escola possuía características muito peculiares e que por si só já

poderia se caracterizar, na minha opinião, como um estudo de caso. Essa escola começou a ser procurada pela comunidade, e até mesmo através de indicações da SMED, como uma escola que atendia alunos/as com necessidades especiais, o que fez com que as matrículas de estudantes especiais crescessem significativamente nos últimos tempos. Tal fato estava proporcionando às docentes de educação física, repensar seu papel, suas ações pedagógicas e a se questionar se essa escola estava se caracterizando, no contexto da rede municipal, como uma escola de educação especial. A partir desse encontro de formação, “percebi que essa escola estava passando por transformações estruturais e pedagógicas” (Diário de campo, 12/07/06). Como já estava realizando trabalho de campo na outra escola dessa região, optei por realizar a pesquisa em somente uma escola, devido, entre outros fatores, ao tempo exigido para conclusão da dissertação. Ao mesmo tempo, na escola em que realizei a pesquisa, fiquei sabendo que além das 4 docentes que trabalhavam com educação física, havia mais 2 professoras dessa área que estavam trabalhando em outros setores da escola (coordenação cultural e secretaria), as quais decidi, naquele momento, incluir no estudo, pois ambas possuíam experiências significativas e com bastante tempo na educação física escolar. Durante o processo de pesquisa, apenas uma dessas docentes pôde participar da investigação, totalizando cinco professoras colaboradoras nesta pesquisa. Dessa forma, a escola em que realizei este estudo se tornou um caso de investigação devido a algumas características:

- a) Ser 1 das 10 escolas da RMEPOA, em um contexto de 51 escolas, que possui o coletivo de educação física formado por mulheres professoras;
- b) Fazer parte de uma região da cidade ainda não investigada pelo grupo de pesquisa F3P-EFICE;
- c) Ter uma das professoras de educação física da escola já participado do grupo de pesquisa F3P-EFICE;

- d) Ser uma escola que possui um trabalho organizado já há alguns anos com a comunidade onde está inserida, a partir de ações conjuntas com uma das professoras de educação física;

- e) Possuir uma estrutura adequada e em boas condições para as aulas de educação física, situação que se destaca na realidade escolar, como: ginásio de esportes, duas quadras externas, um espaço externo coberto, espaço amplo externo com gramado, duas praças com brinquedos (uma especificamente para Educação Infantil) e uma sala com espelhos (mesmo espaço da sala de vídeo).

3.4 PROCEDIMENTOS PARA OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES

Para desenvolver esta pesquisa, decidi utilizar procedimentos diversos para obtenção de informações, acreditando que diferentes formas de compreender a realidade pudessem auxiliar na obtenção de informações múltiplas sobre o tema de investigação. Dessa forma, a articulação desses procedimentos está relacionado com o problema de pesquisa e as questões norteadoras do estudo. Para Negrine (1999), em se tratando dos procedimentos que escolhemos para obtenção das informações em pesquisas qualitativas, a ênfase “está na análise que podemos fazer sobre os instrumentos utilizados” (p. 62). Ou seja, além da utilização de diversos procedimentos, o ponto chave da pesquisa, está na capacidade de análise e interpretação que desenvolvemos sobre o material construído/obtido.

Nas pesquisas qualitativas realizadas atualmente, vem sendo solicitado ao pesquisador ou pesquisadora, pelos Órgãos de Fomento a Pesquisa e/ou pelas próprias Instituições de Ensino que realizam e investem em pesquisa, um documento/instrumento onde o/a colaborador/a deve ser convidado a participar da pesquisa, e desse modo, ser informado e esclarecido sobre o conteúdo e os usos das informações coletadas pelo/a investigador/a, e, uma vez concordando em participar do

estudo, o/a colaborador deve assinar tal documento³⁹. Essa estratégia procura evitar usos indevidos das informações obtidas por parte dos/as pesquisadores/as (Apêndice C). Com a finalidade de validar esse termo e colocá-lo de acordo com as orientações éticas da universidade, parte do projeto de pesquisa que resultou nesta dissertação, juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, sendo aprovado, por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde (Anexo B)⁴⁰.

A seguir, apresento os procedimentos para obtenção de informações que escolhi e utilizei nesta dissertação.

3.4.1 Análise de Documentos

Por documento entendo todo material, não apenas escrito, que faz parte do cotidiano do lugar/espço a ser investigado, neste caso, a escola municipal. Tais materiais podem ser documentos construídos pelos sujeitos que fazem parte da escola atualmente; documentos que já existam desde a criação da instituição de ensino; e documentos que, de alguma forma, influenciam e/ou interferem no âmbito escolar, tais como: regimento escolar, Projeto Político Pedagógico, histórico da escola, planos de estudos, cartas, cartazes, planos de ensino, cadernos ou anotações diversas dos/as docentes, leis, avaliações diversas, materiais da SMED, dentre outros.

As aprendizagens decorrentes de minha experiência como bolsista de iniciação científica e as leituras proporcionadas pelas disciplinas e seminários que realizei neste PPG, indicam que uma das principais características da análise de documentos, uma vez definido os documentos que serão analisados, é estabelecer questionamentos a esses materiais com a finalidade de explorá-los, se possível, em profundidade. Primeiramente é interessante contextualizar o material, ou seja, saber quando ele foi escrito ou produzido, como e por que foi produzido, quem o produziu e com que

³⁹ No grupo de pesquisa esse documento está sendo denominado de “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”.

⁴⁰ Em decorrência dos processos de orientação e formação, o título da atual dissertação foi modificado, o que não altera a intenção e as decisões metodológicas da pesquisa, uma vez que os entendimentos sobre os conceitos básicos permanecem os mesmos.

finalidade. Posteriormente, pode-se questionar de que trata especificamente o documento, para quem ele se destina (qual seu público alvo?) e que princípios, idéias ou conceitos defende.

É preciso ter claro que o documento, bem como os números, não falam por si só. Assim sendo, como qualquer outro procedimento de investigação é necessário interpretá-lo, refletindo sobre o que está ali. Além disso, as informações que o documento traz são importantes para articulação de duas estratégias de ação: o que já está escrito ou sendo visto pelo/a pesquisador/a, não necessita, em um primeiro momento, ser perguntado; as informações contidas nos documentos podem servir de base para elaboração do roteiro da entrevista semi-estruturada ou auxiliar na construção de pautas de observação, quando houver assuntos que necessitem serem mais explorados, ou que não ficaram bem entendidos na análise desses documentos. Outros questionamentos podem auxiliar na compreensão e interpretação dos documentos, principalmente os escritos, como o que ele registra, o que omite e o que dá por suposto. Nesse sentido, o/a investigador/a, na escolha de quais documentos irá analisar, juntamente em diálogo com seu problema e objetivos de estudo, estabelecerá os questionamentos necessários para melhor explorar esses materiais. É interessante ainda, o/a próprio/a investigador/a criar estratégias de organização desses documentos, sendo que os mesmos podem ser agrupados em diversos tipos: oficial, público, técnico, pessoal, dentre outros. Nesta pesquisa analisei os seguintes documentos:

- a) Documentos da escola municipal investigada: Projeto Político Pedagógico, fotografias, cartazes diversos, livro de avisos, site da escola, mural de recados;
- b) Documentos e registros da SMED, incluindo os descritos através do site oficial da secretaria, documentos enviados pela secretaria às escolas⁴¹, revistas e

⁴¹ Na escola investigada esses documentos eram organizados em um caderno que ficava em cima da mesa da “sala dos professores”. Raramente observei algum/a professor/a ler esse caderno e, eventualmente, eram tratados assuntos em reuniões ou na própria “sala dos professores”, que os/as docentes desconheciam, embora o documento estivesse disponível no caderno para acesso e leitura.

materiais produzidos pela secretaria⁴², principalmente os números que se aproximavam ao tema dessa investigação e diretamente ao sistema escolar organizado por ciclos de formação;

- c) Documentos e registros das docentes de educação física, como plano de ensino, avaliações, anotações diversas, projetos, fotografias, entre outros.

3.4.2 Observação Participante

A observação participante diz respeito a uma atividade realizada pelo/a investigador/a a qual exige extrema atenção e concentração ao que está sendo observado. O ato de observar está intimamente ligado ao registro fiel e o mais completo possível do que foi observado⁴³. Como observa Molina Neto (1999): “em um estudo de caso qualitativo, como na etnografia, deve-se decidir onde e quando observar, com quem conversar, que informações registrar e, sobretudo, que decisões metodológicas tomar” (p. 101).

Dentre os diversos tipos e estratégias de observação, dei principal atenção à observação generalizada e à observação focalizada. A primeira se refere, principalmente à etapa de chegada ao campo. Quando estamos em um ambiente em que não conhecemos, tudo que vimos e o que por lá acontece nos interessa, e muito. Dessa forma, a observação é geral e ampla, tratamos de registrar tudo o que conseguimos ver e ouvir. Aqui vale lembrar que as informações observadas devem ser escritas o mais próximo possível da realidade, ou seja, tentar relatar/descrever o fato ou o episódio da forma como ele aconteceu, ou o que realmente foi visto e ouvido, sem emitir juízo de valores ou opiniões pessoais. Posteriormente a essa descrição, em determinado local do diário, que pode variar de acordo com a organização de cada pesquisador/a, pode-se enfatizar sentimentos e pensamentos a respeito do que foi observado naquele dia ou momento. Com exercício e desenvolvimento da observação e, certamente, dedicação ao trabalho de campo, esse processo vai se aprimorando e trataremos de focalizar essas observações, construindo pautas de observação. Essas

⁴² Revista Paixão de Aprender, Cadernos Pedagógicos e Cadernos Temáticos.

⁴³ Anotações em diário de campo ou diário de observação.

pautas são pontos específicos a serem observados e estão relacionadas, seguramente, como o problema de pesquisa, com os objetivos do estudo e com o referencial teórico escolhido⁴⁴. Nesse sentido, o ato de escrever ou descrever o que se observa, segundo Eisner (1998), pode ser visto como uma “proeza mágica e misteriosa através da qual o conteúdo de nossa consciência se faz público” (p. 15). Este autor ainda nos questiona de forma instigante: “*como recriamos o fato de maneira que podem conhecer aqueles que não estavam ali?*” (p. 16) [grifo nosso]. Para isso, o/a observador/a participante desenvolverá algumas características e atitudes que irão auxiliar a coleta das informações, assim como, se assim o desejar, o compartilhamento das atividades com o grupo que está sendo observado:

- a) **Intenção:** o/a pesquisador/a quando vai a campo para realizar a observação possui uma intenção bem definida, motivada pelo seu interesse de pesquisa, relacionada com seu problema de investigação e objetivos de estudo. Uma vez no trabalho de campo, acontece que alguns fatos acabam chamando mais ou menos atenção do que outros. Por isso, em determinado momento do trabalho de observação, o/a investigador/a determinará as pautas de observação, ou seja, o que dessa realidade lhe interessa observar naquele momento.
- b) **Atenção:** a atenção está intimamente ligada à concentração e à intenção mencionada anteriormente. Essas características se tornam importantes para o/a pesquisador/a ter claro *o que busca encontrar* no campo e *o que realmente encontra* quando observa, pois são coisas diferentes.
- c) **Registro:** o registro é o momento de passar para o papel tudo o que foi observado, em um processo contínuo e sistemático. Quanto mais detalhada e

⁴⁴ As pautas de observação servirão como um guia ao/a pesquisador/a para este/esta não se perder no emaranhado de situações que observa e centrar seu foco de atenção sobre uma determinada situação. “Isso significa um esforço do pesquisador em definir algumas questões básicas a serem observadas, embora no decorrer do processo investigatório possamos ampliá-las ou reduzi-las se for o caso” (NEGRINE, 1999, p. 66).

descritiva for essa etapa, melhor será o processo de análise e interpretações das informações, principalmente nos momentos posteriores. Certos dados são importantíssimos para o registro como a data da observação, o local e o que foi observado (principalmente quando se tratar de observações focalizadas). De acordo com Negrine (1999): “a observação de uma determinada situação quanto mais descritiva for, mais saudável se apresenta ao momento seguinte, isto é, momento de análise das informações” (p. 65).

A observação participante está presente desde o primeiro dia de contato com o campo até o encerramento da pesquisa. Nesse sentido, realizei observação de todo o ambiente escolar e de diversas formas, incluindo atividades realizadas fora da escola, como passeios e atividades de formação dos/as professores/as (Apêndice D):

- a) Ambiente escolar como um todo, em diversos horários e locais: horário de entrada e saída, recreio, troca de períodos, refeitório, pátio, atividades realizadas na escola (festas comemorativas), atividades externas da escola (passeios);
- b) Espaços de atuação das docentes de educação física:
 - durante as atividades em aula;
 - com estudantes fora das atividades de aula;
 - com os/as colegas de trabalho;
 - “sala dos professores”, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reuniões diversas, atividades de formação.

3.4.3 Diário de Campo

O diário de campo consiste em registros e anotações pessoais sobre as idas a campo e dos diversos ambientes observados. Por estar muito associado às observações, é possível dizer que o diário é a sistematização das observações realizadas no campo. Diversos registros fazem parte do diário de campo, como as anotações das observações realizadas em trabalho de campo e de tudo o que acontece

na pesquisa; relato da experiência no campo (por parte do/a investigador/a, bem como seus sentimentos, percepções, dificuldades, dentre outros) e anotações analíticas. O diário é um elemento importante e auxiliar na construção dos relatórios parciais e finais da pesquisa realizada. Ele possui fortes características reflexivas, uma vez que sua escrita, leitura e releitura são tarefas que demandam tempo, disponibilidade e vontade do/a pesquisador/a e, acima de tudo, proporcionam um diálogo interno sobre as dúvidas e os “achados” que o campo apresenta.

Partindo do entendimento que estamos em constante aprendizagem e o campo é um espaço que propicia esse processo, o diário se torna uma forma de pensar sobre o trabalho que estamos realizando, sobre as escolhas metodológicas, o referencial teórico, além de que, muitas das construções teóricas e metodológicas, em pesquisa qualitativa, acontecem no próprio campo, como a definição e redefinição do problema e do objeto de estudo, e, sem dúvida, o diário torna-se fundamental nesse processo.

Outra característica desse procedimento para obtenção da informação é seu aspecto descritivo, onde o que vale é a descrição em profundidade e esmiuçada do ambiente pesquisado. Faz parte dessa descrição tudo o que o/a pesquisador/a pensa ser importante para sua pesquisa como: ambientes físicos dos diversos espaços onde sua observação acontece, bem como a utilização desses espaços (quem os utiliza, de que forma, para quê), os vários rituais que fazem parte do cotidiano do lugar observado. Nesse sentido, o estranhamento também se faz necessário, pois a descrição deve incluir tudo, mesmo aquilo que pareça óbvio, desde a composição de um quadro de avisos, os murais dos corredores da escola, até a disposição dos móveis em uma determinada sala, por exemplo. A orientação de que quanto mais detalhadas forem a descrição e a escrita, ainda continua sendo a melhor forma de fazer um diário de campo.

Nesta pesquisa, o registro em diário consistiu em um processo de *passar para o papel* literalmente tudo o que foi observado no campo. Enfatizo o fato de passar para o papel por dois motivos: percebi, na realização desta pesquisa, que as anotações em diário feitas logo após a realização das observações, ou, quando possível, no momento em que essas estavam sendo realizadas mostraram que as informações obtidas eram mais fiéis à realidade dos fatos acontecidos (observados). Como isso nem sempre foi

possível, devido à multiplicidade de acontecimentos em curto espaço de tempo, ou ainda, para evitar constrangimentos ou despertar curiosidades nas pessoas que estavam sendo observadas, uma boa alternativa que encontrei, apesar de cansativa, foi digitalizar as informações coletadas, ou seja, transcrever esse diário para um arquivo no computador. Ao realizar essa tarefa, algumas vezes ocorreu-me a lembrança de fatos e acontecimentos que não estavam escritos. Percebi então que poderia enriquecer as informações descritas com lembranças de fatos que surgiam em decorrência da transcrição para o computador daquilo que estava anotado inicialmente no papel. Nesse sentido, vivenciei algo parecido com possíveis *insights*, ou seja, “a compreensão ou solução de um problema pela súbita captação mental dos elementos e relações adequados à solução; estalo”, segundo Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 1.0.

Os diários de campo, manualmente escritos, resultaram em 5 cadernos pequenos, totalizando cerca de 260 páginas. Esse material, posteriormente digitalizado e acrescido de detalhes, resultou em cerca de 330 páginas (fonte arial, tamanho 12, espaço simples). Para melhor organização desse material, dividi o diário em algumas seções: conselho de classe, reuniões pedagógicas, eventos, sala dos professores e escola (geral, recreio, atividades), além de criar diários individualizados para cada docente colaboradora (cerca de 115 páginas).

Além desse diário digitalizado, as fichas de observação focalizada utilizadas especificamente nas observações das aulas das docentes, não foram digitalizadas e resultaram aproximadamente em 166 folhas. Incluindo todo o material: diário de campo, anotações das observações das aulas das docentes, transcrição das entrevistas e narrativas escritas, me descobri com aproximadamente 600 páginas produzidas no trabalho de campo, que contribuíram significativamente para o processo de análise e interpretação desta pesquisa.

3.4.4 Entrevista semi-estruturada

A entrevista é considerada um dos procedimentos mais ricos para a coleta de informações na pesquisa qualitativa, já que proporciona aprofundar o conhecimento de um determinado fenômeno. As entrevistas realizadas nessa pesquisa com as docentes

colaboradoras foram do tipo semi-estruturada, que são entrevistas organizadas por temas e assuntos que o/a pesquisador/a deseja que o/a colaborador/a fale. É uma entrevista aberta, onde as pessoas conversam livremente sobre o tema que for solicitado. Molina Neto (1999) relata como foi sua opção por este tipo de entrevista:

Com base nas observações, nos diálogos mantidos com os professores, em minha experiência profissional e na bibliografia, fui estabelecendo algumas das questões para as entrevistas. Optei pela entrevista semi-estruturada pelo fato desse instrumento possibilitar um roteiro para o diálogo e pela flexibilidade que permite aos participantes incluir contribuições relevantes e novas questões sobre o foco do estudo (p. 128).

Triviños (2001) lembra que a entrevista semi-estruturada parte de um conjunto de questionamentos básicos e pode contribuir para quem deseja trabalhar com história de vida, pois através desse tipo de entrevista pode-se “alcançar uma visão geral da história de vida da pessoa”. Dessa forma, nas pesquisas que problematizam a história de vida como foco central, essa entrevista poderá ser “aplicada às pessoas que forem apontadas como importantes por cada um dos entrevistados” (p. 37). Em se tratando de entrevistas semi-estruturadas, Negrine (1999) observa que essas procuram dar maior flexibilidade à entrevista, uma vez que o/a entrevistador/a tenha claras as informações que serão importantes para seu estudo, ao mesmo tempo em que proporcionam maior liberdade ao/a entrevistado/a em apontar aspectos que, na sua visão, sejam relevantes para o tema que está sendo pesquisado.

O trabalho com esse procedimento para obtenção da informação exige um momento anterior à realização da entrevista propriamente dita e um momento posterior à realização da mesma. O momento anterior à ela pode ser chamado de “preparação” para o ato em si, onde o/a pesquisador/a, tendo optado pela entrevista semi-estruturada, construirá um roteiro aberto sobre os temas e assuntos que gostaria que fossem falados/discutidos na entrevista com o/a colaborador/a. Em se tratando de entrevistas que serão gravadas, essas deverão ser previamente agendadas e autorizadas, inclusive por escrito, pelo/a colaborador/a. Mesmo sendo uma obviedade, é nesse momento que o/a pesquisador/a irá testar os equipamentos: verificar as condições do gravador, passar as fitas todas para um lado, ter pilhas reservas novas à mão, dentre outros cuidados que garantirão uma boa gravação. Ainda faz parte dessa

preparação e planejamento, a escolha de um lugar calmo para realização da entrevista, livre de ruídos e barulhos externos que possam vir prejudicar a qualidade da gravação. Essa escolha nem sempre depende do/a pesquisador/a, uma vez que esse local deve ser um espaço onde o/a colaborador/a sintá-se à vontade, o que, muitas vezes acaba sendo um lugar escolhido por este/a. Todas as entrevistas que realizei nesta pesquisa foram na escola investigada, em locais indicados pelas professoras colaboradoras.

O momento da realização da entrevista, como falei anteriormente, sugere um lugar tranquilo. Cabe ao/a investigador/a chegar mais cedo no local onde a entrevista se realizará, quando isto for possível, para testar novamente o equipamento (agora no local) e preparar o ambiente com alguns cuidados básicos, como água para tomarem durante a entrevista e disponibilizar papel e caneta para o/a colaborador/a, caso este/a queira fazer algumas anotações durante a conversa, ou somente rabiscar o papel. Se a entrevista for interrompida em algum momento, é aconselhado parar a gravação, atender a situação, e posteriormente voltar à entrevista. Todas essas “paradas”, quando houverem, devem ser anotadas na ocasião da transcrição. A entrevista deve ser realizada em clima de “conversa informal”, ou seja, o diálogo deve ser priorizado em vez do interrogatório, onde se deve evitar perguntas diretas e fechadas, bem como os “por quês”, além de perguntas que só possibilitem o “sim” ou o “não” como respostas. O ideal é iniciar a conversa com perguntas gerais para “quebrar o gelo”, sobre assuntos que o/a colaborador/a domine, como tempo no magistério, tempo em determinada escola, ano de formação inicial, e, a partir daí solicitar que fale livremente sobre um determinado tema que interesse ao/a pesquisador/a. As entrevistas que realizei na escola, por ser no local de trabalho das docentes, foram interrompidas algumas vezes por pessoas externas, outras vezes por algumas colegas, direção, supervisão e estudantes. Em uma situação a professora teve que se ausentar por alguns minutos da sala, retornando em seguida para continuação da entrevista.

O momento posterior à realização da entrevista refere-se a uma ocasião mais solitária do/a pesquisador/a, onde acontece a transcrição, a análise e a utilização das entrevistas e das informações ali reunidas. É importante que o/a próprio/a pesquisador/a se responsabilize por transcrever as entrevistas realizadas, pois além de ser um momento rico de auto-reflexão e auto-avaliação do/a investigador/a em relação

à elaboração do roteiro e as formas de gerir a entrevista, essa etapa se caracteriza como parte do processo analítico, por isso é recomendado que ao transcrever a entrevista se tenha à mão papel e caneta para anotações de impressões iniciais, primeiros achados e possíveis *insights* sobre a pesquisa. Segundo Negrine (1999): “o fator a ser considerado no momento da transcrição do que foi gravado, implica reprodução do que foi dito sem resumos ou interpretações” (p. 77). Para melhor organização do/a pesquisador/a e posteriormente dos dados a serem trabalhados, é indicado, ao iniciar a transcrição da entrevista, numerar as páginas, colocar a data e o local onde foi realizada e o nome do/a colaborador/a⁴⁵. Realizei pessoalmente a transcrição das entrevistas, bem como, a escuta da fita após a transcrição para analisar o material transcrito, esclarecer possíveis palavras que não foram bem entendidas e organizar as pausas e ritmos das falas.

Depois de realizada a transcrição, a entrevista foi devolvida para a colaboradora para que lesse e analisasse o que ali estava escrito. Essa leitura é importante, porque, a partir dela, a colaboradora faz alterações que julgar necessárias, acrescenta ou suprime informações⁴⁶. Posteriormente essa etapa, todas as alterações sugeridas foram atendidas e a entrevista ganhou um formato final, autorizada pela colaboradora.

O processo de análise das entrevistas, ao lado de um primeiro nível de interpretação se inicia no processo de transcrição, continuando posteriormente através da leitura e releitura atenta de todo material transcrito. As leituras que seguem podem ser acompanhadas de anotações das falas ou fragmentos de falas que chamam mais atenção. Nessas leituras, realizei anotações, na própria entrevista, ao lado das falas, sobre o que a colaboradora quis dizer com tal afirmação, buscando de forma inicial compreender o quê aquilo significava.

Após diversas leituras de todas as entrevistas foram identificadas as “unidades de significado relevante”, ou seja, as palavras, termos, idéias que manifestavam o conteúdo das entrevistas. Posteriormente, essas unidades foram agrupadas em “categorias de análise”, que será explorado logo adiante.

⁴⁵ O nome que será colocado nessa etapa da transcrição já pode ser o fictício para preservar o sigilo da fonte.

⁴⁶ Essa etapa se constituiu como o primeiro processo de validação da entrevista, realizada pela própria colaboradora.

3.4.5 Narrativa Escrita

A narrativa escrita como procedimento para obtenção de informações na pesquisa qualitativa foi tema de estudo e discussão no grupo de pesquisa, e de acordo com Wittizorecki et al (2006): “Utilizamos essa expressão [narrativas] para dar conta das diferentes possibilidades de estudo e ferramentas que visam, em última instância, trazer à tona memórias, episódios, biografias, enfim reconstruir a história dos sujeitos” (p. 11).

Esse procedimento metodológico se caracteriza como documentos que são escritos/produzidos pelas próprias colaboradoras sobre um determinado tema ou fato de sua história de vida. Dessa forma, se pretende analisar um determinado fato (vivido pela colaboradora) a partir de sua escrita, e através disso, fazer relações com o contexto social da época em que o fato aconteceu, e o contexto atual.

Nesta pesquisa que realizei, esse procedimento se mostrou fundamental para aprofundar algum tema ou fato que foi falado nas entrevistas realizadas. Os relatos, as narrativas e as histórias são convenções culturais que se ligam a um contexto histórico, dessa forma, o que se relata está em constante interação com a cultura que se vive. Segundo Wittizorecki et al (2006): “A capacidade de narrar a si mesmo, além de envolver a capacidade de refletir sobre a experiência vivida, pode ajudar a entender e a organizar a realidade social e, dessa forma, oferecer melhores condições para que os sujeitos possam transformar a própria realidade” (p. 23). Nesse sentido, a investigação narrativa proporciona uma dimensão social aos relatos, uma vez que, estão intimamente conectados a cultura do sujeito que o narra.

Os documentos produzidos pelas professoras participantes da pesquisa sobre um tema desenvolvido na entrevista semi-estruturada e por elas vivenciado, trataram de sistematizar de forma narrativa aspectos de sua experiência docente e estabelecer uma relação de co-autoria no processo investigativo (Apêndice E). Outro aspecto interessante com o qual a narrativa escrita pode contribuir é na compressão de um acontecimento que de alguma forma “marcou” um determinado grupo, e como a vivência desse fato foi observada, sentida e pensada na perspectiva de seus integrantes, como por exemplo, o início da carreira docente ou a conclusão da formação inicial. De acordo com Molina Neto e Molina (2005):

Produzir narrativas de nossas experiências nos faz viver um processo profundamente pedagógico, no qual a nossa condição existencial é o ponto de partida para a construção de nosso desempenho futuro. É através do exercício da narrativa que podemos identificar, organizar e nomear os significados que atribuímos a inúmeros fatos que vivemos, mediante os quais podemos reconstruir as diversas compreensões que temos sobre nós mesmos (p. 35).

Esse processo, segundo Burke (1992): “é a narração de uma história sobre as pessoas comuns no local em que estão instaladas” (p. 341), é o entendimento de um fato ou da realidade a partir das pessoas que o vivenciam. Freema (2002) ressalta que a narrativa diz respeito a um conhecimento particular e às experiências que se sobressaem na vida e na história do sujeito. A autora ainda salienta a importância da narrativa para a produção do sentido: “O estudo da identidade narrativa [...] assenta na idéia de que as histórias que contamos sobre nós próprios, ao longo do tempo (para nós próprios e para os que no rodeiam), têm um papel formativo na construção do *sentido* que temos de nós próprios” (FREEMA, 2002, p. 23) [grifo da autora].

De acordo com Hernández e Gil (informação verbal)⁴⁷, a investigação na perspectiva narrativa explora o relato da experiência das pessoas. Essa forma de fazer pesquisa questiona quem produz conhecimento, repensa as relações de poder e discute a autoria da pesquisa e seus desdobramentos. Pode ser pensada como uma outra forma de “olhar”, pensar e fazer pesquisa, entendendo-a como uma relação *entre* sujeitos, e não *sobre* sujeitos [grifo nosso]. Mais importante do que entender o que o sujeito faz, vive ou experiencia, é compreender o que o sujeito reflexiona sobre sua experiência, dessa forma é “dar sentido ao vivido a partir da reflexão”. E, de acordo com Wittizorecki et al (2006): “[...] é nos espaço da relação dialética entre o individual e o coletivo que podemos perceber que os estudos que usam como instrumento a narrativa e as histórias de vida são, ao mesmo tempo, investigação e formação” (p. 23). A narrativa pode ser observada enquanto “experiência de si” através da escrita e, desse modo, produtora das subjetividades dos sujeitos. De acordo com Catani et al (1997): “a escrita de si [...] constitui oportunidade privilegiada de tomada de consciência e de reflexão pessoal” (p. 22).

⁴⁷ Em palestra proferida no “II Seminário de Investigação Qualitativa: A multiplicidade de sujeitos da investigação”, por Fernando Hernández e Juana Sancho Gil realizado na FACED/UFRGS de 20 a 23 de março de 2006.

Portanto, pretendi nesta pesquisa, ter como eixo principal as narrativas das próprias docentes (tanto as orais como as escritas) em diálogo constante com as observações e as anotações em diário de campo.

3.5 PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

O processo de análise e interpretação das informações obtidas, em pesquisa qualitativa, não é um processo posterior ao trabalho de campo, e sim, um trabalho que, talvez já se inicie, na primeira aproximação com a realidade que se pretende pesquisar. Dessa forma, desde o primeiro contato com o campo, as observações realizadas e os escritos em diário de campo, não estão livres de interpretação e de teoria. É claro que, há um momento no processo de pesquisa, no qual temos que organizar as informações coletadas para dar-lhes uma atenção especial e olhá-las buscando compreendê-las, interpretá-las e perceber o que elas nos dizem de novo. Segundo Triviños (2001), na pesquisa qualitativa, o estudo das informações que foram reunidas, “se realiza no desenvolvimento do processo de pesquisa” (p. 91).

Nesse sentido, a organização e categorização das informações obtidas através do trabalho de campo deste estudo, passaram por um processo analítico iniciado com uma leitura aprofundada de todo material produzido: diário de campo, anotações das observações das aulas das docentes, entrevistas transcritas, narrativas escritas e documentos analisados. A partir dessa leitura e releitura, o processo analítico se constituiu em três momentos:

1º Momento: Identificação das *unidades de significado relevante* das entrevistas transcritas, ou seja, as palavras, termos, assuntos, idéias que manifestavam o conteúdo das entrevistas (Apêndice F). A partir disso, essas unidades foram reagrupadas por proximidade temática. Neste momento, procurando trabalhar de forma organizada com o material transcrito, dividi a entrevista em arquivos separados no computador, para dessa forma, diferenciar os diversos blocos temáticos construídos.

2º Momento: Organização e reunião dos agrupamentos por proximidade temática formando as *categorias de análise*, que trataram de entender e compreender o

problema de pesquisa, buscando aprofundar as questões de pesquisa comentadas anteriormente. Nesse momento, as falas das professoras foram organizadas através dos blocos temáticos dando origem às categorias de análise. As análises então, foram realizadas a partir dessas categorias, e não mais sobre cada entrevista. Nessa etapa, o interesse passou de “quem disse o que”, para “o que foi falado sobre tal assunto”.

3º Momento: Leitura e sistematização dos documentos analisados, das narrativas escritas, das anotações no diário de campo e das observações realizadas das aulas das docentes. Esse material foi lido e relido, procurando confrontar essas informações com as categorias de análise construídas a partir das entrevistas e com o referencial teórico utilizado neste estudo.

3.5.1 Validez Interpretativa

A validação das análises e interpretações das informações construídas no decorrer do processo de pesquisa foi realizada, primeiramente, pelas próprias colaboradoras do estudo, através da leitura da entrevista transcrita e autorização para sua utilização como material de pesquisa. Além disso, cada material construído como possível análise no decorrer do processo de pesquisa foi submetido para leitura e apreciação das professoras colaboradoras⁴⁸.

A participação em atividades do cotidiano escolar, como as reuniões pedagógicas e os conselhos de classe tornaram-se momentos importantes na pesquisa, pois nessas situações as pessoas mostravam-se interessadas em “ouvir” o que eu tinha a dizer. Em um dos conselhos de classes que participei, fui convidada por uma das supervisoras da escola a escrever sobre as observações que vinha realizando na escola e também possíveis “sugestões” para o momento atual vivido naquele contexto. Fiquei sabendo por uma das professoras colaboradoras desse estudo que o texto foi lido, em parte, em uma das reuniões pedagógicas da escola (Apêndice G). Noutro dia, quando estava na escola, uma das professoras de Arte-Educação que

⁴⁸ Os resultados parciais dessa pesquisa, decorrentes do estudo preliminar e apresentados em eventos científicos da área da educação e da educação física foram apresentados às professoras colaboradoras (SILVA e MOLINA, 2006; SILVA e MOLINA NETO, 2006 e SILVA et al, 2006).

participou do conselho de classe veio falar comigo e disse: “Acho que as tuas colocações estão corretas, certíssimas, é isso mesmo. Para mim, a escola tem que se cuidar para não se tornar uma instituição assistencial. Muitos alunos estão perdendo de serem bem atendidos em seu processo de aprendizagem porque os professores estão adoecendo mais e a cada dia tem mais biometrias” (Diário de campo, 26/09/06). Percebi que momentos como estes, além de validação das informações, podem tornar-se espaços de produção de conhecimento e de construção de aprendizagens, tanto para o/a pesquisador/a, como para as pessoas envolvidas no processo de pesquisa. Esse fato pode ser complementado, através do entendimento da reflexividade como atividade norteadora da pesquisa. De acordo com Dayrell (2005):

[...] a reflexividade é a consciência do observador de que ele nunca será completamente *Outro* em relação àquele que observa, que ele é parte do campo de observação. O pesquisador aparece inevitavelmente situado, movido por interesses, paixões, capacidades, papéis institucionais que não podem ser esquecidos nem vistos como impedimento ao conhecimento, mas sim considerados como elementos constitutivos do campo que torna possível a reflexão e a pesquisa e que legitima o produto como saber social (p. 11) [grifo do autor].

De acordo com Triviños (2001), “o processo final de interpretação das informações, como as observações que forem sendo feitas durante o desenvolvimento do estudo, também devem ser conhecidos pelos sujeitos da pesquisa” (p. 37). Nesse sentido, as informações obtidas, principalmente as realizadas através das entrevistas semi-estruturadas e das observações, foram validadas pelas próprias colaboradoras no decorrer da pesquisa. Além desses momentos, na maioria das vezes quando estava em trabalho de campo, procurava dialogar com as colaboradoras, ora sobre algo que tinha observado em determinado dia, ora sobre algum acontecimento na escola ou sobre alguma formação da SMED. Depois de certo tempo de permanência no campo, as docentes também vinham me contar e perguntar coisas, além de me chamarem para mostrar algum material ou uma aula especificamente.

3.5.2 Triangulação das Informações

A triangulação das informações, bem como a validade interpretativa, permite a realização de um estudo coerente⁴⁹ e consistente⁵⁰, características que dão cientificidade ao trabalho. Nesse sentido, é uma maneira de validar as informações obtidas no decorrer da pesquisa.

A triangulação pretende validar as análises e interpretações realizadas pelo/a pesquisador/a, e, neste estudo, foi realizada pelo confronto entre as informações obtidas em trabalho de campo através de todo material produzido: diário de campo (e das observações realizadas das aulas das docentes), entrevistas transcritas e narrativas escritas; dos documentos analisados; e dos referenciais teóricos utilizados no estudo. Nesse sentido, as informações podem ser analisadas e confrontadas, como por exemplo, um determinado fato que foi narrado pelo/a colaborador/a, foi visto em observação pelo/a pesquisador/a e que possui alguma referência na literatura ou nos documentos. Ou ainda, como situações que são narradas pelos/as colaboradores/as e não são observadas no trabalho de campo. De acordo com Molina (1999): “A triangulação impede a aceitação das impressões iniciais e, dessa forma, tanto a técnica da triangulação das fontes como a técnica de coleta da informação se processam simultaneamente uma vez iniciada a pesquisa” (p. 132). Desse modo, a triangulação diz respeito ao uso de diversos instrumentos para obtenção das informações, o que “proporciona uma visão ampla da complexidade do estudo”, além de oferecer diferentes formas de compreensão do problema de investigação, evitando que o/a pesquisador/a se “deixe levar por uma determinada interpretação”. Através da triangulação das informações obtidas, é possível encontrar o significado mais consistente para responder as questões de investigação.

Woods (1986) recomenda “a utilização de três técnicas diferentes ou mais para explorar um problema”. Segundo o autor, uma outra forma de triangulação, principalmente em se tratando de pesquisas com docentes nas escolas e sua atuação

⁴⁹ “O texto deve apresentar uma linguagem logicamente estruturada, no qual as partes do discurso apareçam claramente definidas. A estrutura do texto deve facilitar a compreensão, e as etapas da mesma devem mostrar a seqüência lógica das idéias” (TRIVIÑOS, 2001, p. 143).

⁵⁰ “Se a coerência tem a ver fundamentalmente com a forma do texto, o conteúdo depende, fundamentalmente, da consistência das idéias que veicula. [...] Aqui reside a parte substancial do estudo” (TRIVIÑOS, 2001, p. 143).

em contextos particulares, seria conversar com o/a docente antes da realização de um determinado acontecimento ou de uma observação (por exemplo, de uma aula específica), em seguida observar a aula e posteriormente conversar novamente com o/a docente para ver o que aconteceu, de que forma aconteceu, o que foi modificado, dentre outros elementos. O autor não deixa dúvidas quanto às combinações de diversos procedimentos para obtenção, análise e triangulação das informações.

4 ESTUDO PRELIMINAR

Segundo Yin (2005): “a preparação final para fazer a coleta de dados é a realização de um estudo-piloto” (p. 104). Também conhecido como “estudo preliminar”, esse tipo de estudo auxilia o/a pesquisador/a a aprimorar seus procedimentos para obtenção de informações, ou seja, ver se o problema de pesquisa está bem formulado, perceber se as pautas de observação estão construídas de forma satisfatória a auxiliar no entendimento do problema de pesquisa, ver se o roteiro da entrevista contribui para responder as questões de pesquisa, e, além disso, colaborar para a aproximação ao local a ser investigado e estreitar relações com as pessoas que participarão da pesquisa.

Essa aproximação ao local da pesquisa, ou “acesso ao campo” pode ser propício para a realização do estudo preliminar, onde o/a investigador/a vai conhecendo o contexto e coletando informações fundamentais para seu estudo. De acordo com Gómez, Flores e Jiménez (1996):

Em um primeiro momento o acesso ao campo supõe simplesmente uma permissão que faz possível entrar em uma escola ou uma classe para poder realizar uma observação, mas mais tarde chega a significar a possibilidade de recorrer um tipo de informação que os participantes só proporcionam aqueles em quem confiam e que ocultam a todos os demais (p. 72).

Nesses momentos iniciais de acesso ao campo, alguns/mas autores/as recomendam a realização do estudo preliminar como passo prévio ao estudo propriamente dito, podendo nessa etapa adequar as questões de investigação; descobrir novos aspectos que não haviam sido contemplados inicialmente, ou “nada mais nada menos, que iniciar uma boa relação com os participantes e estabelecer com eles marcos adequados de comunicação” (GÓMEZ, FLORES e JIMÉNEZ, 1996, p. 72).

4.1 APROXIMAÇÃO COM A ESCOLA MUNICIPAL

A escolha por uma escola municipal da cidade de Porto Alegre já foi comentada anteriormente. Destaco que a escola em que realizei a pesquisa teve seu nome substituído por Escola Getúlio. Como meu foco de investigação centrou-se no processo de identificação docente das mulheres professoras de educação física, essa escola me

pareceu ser um lugar importante de investigação para compreender essa questão, especificamente por suas características particulares já citadas anteriormente: coletivo docente de educação física ser formado por mulheres professoras, trabalho desenvolvido com a comunidade por uma professora de educação física, dentre outras.

Em agosto de 2005 iniciei a aproximação com essa escola, a qual aconteceu em decorrência do estágio docente que realizei na disciplina de Prática de Ensino em educação física na ESEF/UFRGS. Essa disciplina proporciona aos/as estudantes de graduação a realização de um estágio em escolas e, na maioria das vezes, essa prática é realizada em uma escola estadual localizada próxima a universidade. Nessa turma havia uma estudante que manifestou interesse em realizar sua prática de ensino em uma escola municipal, onde sua mãe era professora de educação física. A intenção da estudante foi contemplada pelo professor da disciplina, uma vez que, é importante para estudantes que estão em processo de formação inicial conhecer diversas realidades escolares, as quais, além de contribuírem em seus processos de formação, podem vir a ser futuros locais de trabalho desses/as estudantes. Além disso, a RMEPOA e seu sistema curricular organizado em ciclos de formação, como enfatizei em seções anteriores, é um espaço diferenciado no que diz respeito à organização da escola e do currículo. Nesse sentido, possibilitar aos/as estudantes de graduação um contato aprofundado com essa realidade, certamente colabora em sua formação inicial e docente, bem como, proporciona maior entendimento acerca do projeto implantado nas escolas municipais da cidade de Porto Alegre.

Assim sendo, a estudante realizou sua prática de ensino nessa escola municipal, e, como minha tarefa era acompanhar os/as estudantes nas duas escolas (na estadual e na municipal), realizando orientação e supervisão desse estágio, pude, além disso, conhecer a realidade de uma escola da RMEPOA. Como a experiência de realizar esse estágio docente era algo novo para mim, resolvi registrar minhas observações, inquietações e dúvidas em um diário de estágio, o qual, no decorrer do semestre foi se transformando em diário de campo, dada minha intencionalidade.

O primeiro contato que tive com a escola foi uma visita realizada com o professor da disciplina, onde conhecemos a escola e tivemos uma conversa com a professora de educação física sobre a realização da prática de ensino. Neste dia, o fato que chamou

minha atenção, dentre outros, foi à questão do coletivo docente de educação física ser composto somente por mulheres. A partir de então, junto às observações realizadas da prática de ensino, conversas com a professora de educação física e a estudante, troca de idéias com o grupo de pesquisa, análise de documentos, comecei a perceber esta escola não só como um espaço onde estava realizando o estágio, mas como um lugar onde poderia realizar o trabalho de pesquisa. Dessa forma, em outubro de 2005, iniciei, e/ou dei continuidade, ao processo de negociação para realização de uma pesquisa nessa escola.

É verdade que, em certos momentos, principalmente a partir do mês de outubro de 2005, meu foco de interesses e questionamentos em relação à escola, ficou entre as observações que realizava em decorrência da prática de ensino e as observações sobre o ambiente escolar como um todo: os/as docentes das diversas áreas de conhecimento, os/as estudantes, a sala dos professores, e, sem dúvida, as professoras de educação física. Mesmo tendo manifestado interesse em realizar a pesquisa nessa escola com a professora de educação física e posteriormente com a diretora, decidi agir da seguinte forma: primeiro concluir o estágio docente, e depois “mergulhar” nesta realidade para realizar a pesquisa⁵¹. Claro que essas decisões não foram definitivas, e uma não excluiu a outra. Penso que, de alguma forma, consegui desenvolver esses “dois olhares” no decorrer do semestre. Minha dedicação principal se traduzia no acompanhamento da prática de ensino, mas ao longo do tempo, e justamente em função desse acompanhamento, comecei a participar de atividades significativas da escola como o conselho de classe e a reunião pedagógica semanal. De acordo com o desenvolvimento do estágio, decidi não falar diretamente com as outras professoras de educação física para observar suas aulas, por mais que estivesse bastante interessada, pois, em decorrência das observações realizadas, pensei que se essas professoras me vissem como “supervisora da ESEF”, poderiam ficar um tanto receosas de serem por

⁵¹ Resolvi tomar essa decisão (metodológica), pois percebi que estava nessa escola com um determinado objetivo, ao menos naquele momento: acompanhar a prática de ensino da estudante da ESEF/UFRGS. Essa decisão foi, de certa forma, influenciada por minhas reflexões sobre as anotações realizadas em diário de campo, especificamente quando a professora de educação física, ao ser questionada por uma colega na “sala dos professores” sobre quem eu era, responde: “ela é da escola de educação física e está fazendo a supervisão da Denise*” (Diário de campo, 19/10/05).

* O nome da estudante foi substituído.

mim observadas. Então, em um primeiro momento, minhas observações centraram-se de forma generalizada de todo ambiente escolar e especificamente estabeleci maiores relações com a professora de educação física que tinha contatado inicialmente. Além disso, levei em conta as palavras de Triviños (2001) sobre quem está se aproximando do trabalho de campo em pesquisa qualitativa:

Não poderão esquecer de que se trata de um processo de adaptação ao meio no qual atuarão como pesquisadores; por isso prestarão especialmente atenção às formas rotineiras de comportamento dos integrantes da comunidade ou grupo. Uma das primeiras tarefas que terá o investigador será a de apagar a imagem de “estranho” que têm dele os futuros informantes. Para isso, deve ser natural, e essa manifestação de naturalidade deve ser sentida claramente pelas pessoas que está começando a conhecer. A participação nas atividades próprias do grupo é uma oportunidade de compreender melhor o espírito, os valores, os costumes que caracterizam essas pessoas. [...] Durante o processo de “conquista da aceitação pelo grupo” (p. 89) [grifo do autor].

A partir disso, considero que realizei, além do trabalho de acompanhamento a prática de ensino, uma aproximação inicial ao campo, através de conversas informais com docentes e estudantes, participações em atividades da escola e observações diversas. Dessa forma, Molina (1999) lembra alguns cuidados que devemos ter com as nossas escolhas: “também devem ser considerados, ao decidirmos qual o lugar da realização da investigação, aspectos práticos como o contato com pessoas que facilitem o acesso, o custo dos deslocamentos, disponibilidade dos documentos, etc.” (p. 100). Nesse sentido, comecei me inteirando da rotina e do cotidiano dessa escola e das pessoas que fazem parte desse contexto, uma vez que “[...] dentro de qualquer ambiente é possível distinguir-se contextos muito diferentes e que o comportamento das pessoas atua em função do contexto no qual estão inseridas” (MOLINA, 1999, p. 102). O caminho inicial de um trabalho de investigação, com uma aproximação ao local onde se pretende realizar a pesquisa é sempre bem vindo, tanto para a construção e reconstrução do problema de investigação, como para o aprimoramento dos instrumentos para obtenção de informações.

4.2 NEGOCIAÇÃO DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO CAMPO

A negociação de acesso, permanência e saída do campo, é um processo contínuo que se constrói e reconstrói durante todo o trabalho de campo, e certamente,

não acaba com o término da pesquisa, se assim desejar o/a pesquisador/a, uma vez que pense em deixar a “porta aberta” para poder voltar em outro momento. Segundo García e Cervantes (2004), a negociação inicia-se “no momento que começamos a tomar decisões sobre a seleção do campo de estudo, até que damos por concluída o recolhimento de informações e começamos a escrever o relatório final” (p. 109). Além disso, salientam que são os/as próprios/as participantes da investigação que validam o que está ali expressado (na forma escrita e final que for dada as informações recolhidas). Isto significa que, como forma de negociação de saída do campo, “não devemos esquecer que os primeiros e grandes beneficiados devem ser precisamente eles” (p. 110).

A negociação é um processo que possibilita adentrar em uma determinada cultura, para conhecer em profundidade, dentre outros elementos, o sentido que as pessoas dão as suas práticas/fazerem no contexto onde essas se realizam. De acordo com García e Cervantes (2004), a negociação pode ser realizada através de um contato formal e/ou informal. O contato informal pode ser feito através de uma pessoa, denominada de “porteiro” ou “padrinho”, que faça o papel de mediador entre o/a pesquisador/a e o local onde esse/a pretende realizar sua investigação. Tal pessoa pode ser um/a docente conhecido/a que trabalhe na escola, ou que seja próximo de alguém que trabalhe no local a ser pesquisado. No contato formal, o/a próprio/a pesquisador/a se dirige ao local onde pretende realizar sua investigação e conversa com as pessoas responsáveis, geralmente sendo encaminhado através de uma carta da instituição a qual pertence ou do órgão responsável pelo local onde está se inserindo.

Duas considerações feitas por García e Cervantes (2004) merecem destaque: “o acesso ao campo [...] é um caminho de aprendizagem sempre iniciado mas ao mesmo tempo sempre inacabado (p. 109); ganhar a confiança é complexo e derrubar todo o construído pacientemente, é coisa mais fácil deste mundo” (p. 117). Ou seja, o processo de negociação deve continuamente ser retomado com muito cuidado e clareza. Para auxiliar esse processo, cotidianamente a cada observação e conversa com os/as colaboradores/as, deve-se evitar comentários desnecessários ou que ponham em risco a obtenção das informações.

Como foi comentado anteriormente, minha negociação de acesso à escola se deu através do vínculo estabelecido na relação de estágio. Posteriormente, já com a possibilidade de realizar a pesquisa nessa escola, conversei com a professora de educação física e, em seguida com a diretora da escola⁵². Nesse sentido, encaminhei duas cartas de apresentação à professora: uma em nome do coordenador do grupo de pesquisa, e outra, em meu nome, solicitando a colaboração do grupo de docentes de educação física para participarem da pesquisa, onde explicitiei alguns pontos do que pretendia pesquisar, além de uma breve apresentação para que as docentes pudessem “conhecer” quem eu era (Apêndice H e I), juntamente com a carta da SMED (Anexo C).

Uma vez em trabalho de campo, algumas características são fundamentais ao/a pesquisador/a, tais como: estar sempre atento ao fenômeno que pretende estudar, desenvolver a capacidade de escuta, desenvolver a sistematização e a rotina dos registros, criar formas de organização do material produzido, desenvolver capacidade de síntese, dentre outras que já comentei em seções anteriores. Além disso, o/a pesquisador/a deve ter claro que a presença de alguém estranho no campo pode influenciar no cotidiano da escola e também as ações das pessoas que dela fazem parte. Uma das formas para amenizar essa situação é o/a investigador/a realizar um longo período de permanência no campo, para, com o decorrer do tempo, tentar “passar despercebido” no local, e ser visto como um “igual” e não mais como um “estranho”. Nesse sentido, Molina (1999) ressalta que: “ao fazer a negociação de acesso, o investigador necessita levar em conta que está num meio onde seu poder é restrito e que os atores, muitas vezes pressionados nos seus cotidianos, terão de ser convencidos, em um curto espaço de tempo, a colaborar com o processo de investigação” (p. 103).

Essa fase inicial de contato com a escola a partir do estágio docente foi um momento importante e decisivo, pois foi nesse período que me fiz notar nesse espaço, reconstruí o problema de investigação e os objetivos de estudo. Nessa etapa fiz

⁵² A professora solicitou “que eu levasse por escrito o que eu queria pesquisar, junto com um encaminhamento da ESEF/UFRGS para ela conversar com a diretora e mostrar para as colegas docentes de educação física” (Diário de campo, 19/10/05).

aproximações com o coletivo docente, conheci um pouco o cotidiano da escola e comecei a utilizar alguns dos procedimentos para coleta de informações.

Em dezembro de 2005, na etapa denominada de estudo preliminar ou aproximação ao campo, realizei uma entrevista semi-estruturada com a professora de educação física da escola, que contatei primeiramente, seguida da solicitação de uma narrativa escrita. Essa entrevista teve como objetivo aprimorar esse instrumento para obtenção de informação, bem como auxiliar no processo de aproximação ao campo e formulação/reformulação do problema de pesquisa. A entrevista seguiu um roteiro construído a partir das observações realizadas e das anotações em diário de campo. Uma das aprendizagens decorrentes do estudo preliminar foi de que o roteiro utilizado nesse momento ficou muito extenso para ser desenvolvido em uma entrevista, ultrapassando o período de 1 hora pensado inicialmente. Assim, nem todas as questões puderam ser exploradas de forma satisfatória. Nesse sentido, o roteiro teve que ser repensado e passou por algumas modificações para as próximas entrevistas. A partir disso, organizei o roteiro em três blocos de assuntos: primeiramente sobre a história da docente como professora de educação física, o início no magistério e as experiências docentes; o segundo sobre a história da professora na RMEPOA e especificamente na escola investigada; e o último bloco sobre o trabalho pedagógico de educação física realizado nessa na escola e o trabalho com o coletivo docente (Apêndice J).

Após a entrevista, realizei sua transcrição⁵³ e devolução para professora ler e fazer as alterações que considerasse necessárias. Ao entregar a entrevista transcrita para a professora, coloquei na última página uma observação, solicitando que ela escrevesse e aprofundasse alguns pontos da conversa de forma escrita, iniciando, dessa forma a produção de uma narrativa pela docente. Como a entrevista foi realizada no mês de dezembro, propus para a docente, que ela escrevesse a narrativa sobre os temas que me chamaram atenção na entrevista, no período das férias escolares, e se possível, me retornasse no início do período letivo de 2006. Quando retornei a escola

⁵³ Transcrição realizada em transcritora de sistema de ditado profissional – 720 Transcription System Philips Executive. A entrevista que teve cerca de 1h. 15 min. de duração levou aproximadamente 8 horas para ser transcrita.

no mês de março de 2006, a colaboradora me informou que estava escrevendo a narrativa, a qual foi entregue no mês de maio.

Além disso, no estudo preliminar, realizei cerca de 48 horas de observação participante e análise de documentos, precisamente os documentos eletrônicos do site da escola e da SMED, além dos que circularam no ambiente escolar: cartazes e avisos diversos nos murais, materiais entregue aos/as docentes em conselho de classe, dentre outros.

4.3 CARACTERIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DA ESCOLA

A escola em que realizei a pesquisa situa-se no bairro Glória, localizado cerca de 15 Km do centro da cidade de Porto Alegre. Esse bairro possui cerca de 9.077 habitantes. Essa região da cidade é composta ainda pelos bairros Belém Velho e Cascata e tem, no geral, aproximadamente “45.135 habitantes, representando 3,32% da população do município”⁵⁴.

A região do bairro Glória se caracteriza “como um pequeno vale, situado entre os morros do Cemitério, da Glória e da Polícia (também chamado Embratel)”⁵⁵. Segundo memórias dos/as moradores/as do bairro, na virada do século XX, esse local era repleto de casas de veraneio, onde comerciantes e empresários do centro da cidade iam descansar e aproveitar o clima e a beleza dos morros durante o verão. A região também contava com a presença de pequenos produtores rurais. Com o processo de urbanização da cidade, a primeira via aberta na região da Grande Glória foi a Estrada de Belém. De acordo com o site da escola, a partir dos anos de 1970: “verifica-se uma ocupação dos morros da Grande Glória e ocorre também a migração para os grandes centros urbanos de uma massa de trabalhadores rurais que perderam suas terras”. Nesse sentido, ocorreram dois movimentos de ocupação urbana: loteamento clandestino e ocupação irregular: “O loteamento clandestino é realizado por empresas loteadoras que, sem a autorização da prefeitura, criam e demarcam os lotes em mapas

⁵⁴ Informação obtida no site da PMPA:

http://www.observapoa.palegre.com.br/default.php?p_sistema=S&p_rop=4, acesso em 14/03/06.

⁵⁵ Informação obtida no site da escola municipal, onde inicialmente estava escrito: “Aspectos do bairro Glória, sua formação, memórias, evolução e organização, retirados do livro: “A Grande Glória”. Memórias dos Bairros. Org.: Jorge A. S. Barcellos. Unidade Editorial, 2000”. Acesso em 08/12/05. Não citarei o endereço eletrônico para preservar a identidade da escola.

da região, passando a vendê-los sem nenhum registro da transação em cartório de imóveis. A ocupação irregular era feita por famílias necessitadas de moradia nas proximidades do seu local de trabalho”. A escola em que realizei a pesquisa foi fundada a partir de Decreto Municipal no ano de 1987, e, a autorização para o funcionamento da mesma ocorreu a partir de 1989 com a implantação gradativa das séries⁵⁶. De acordo com uma das professoras de educação física colaboradoras, que trabalha na escola desde o ano de seu funcionamento, a escola foi inaugurada oficialmente em dezembro de 1988, sendo naquela época, a diretora indicada pelo prefeito para trabalhar no período de um ano. Durante esse ano era feita uma eleição na escola para escolha da primeira gestão que administraria a instituição escolar. Só que no ano de 1989 houve mudança de governo municipal, na cidade de Porto Alegre (POA), quando o PT assumiu a administração, e a partir de março de 1989 quando a escola iniciou suas atividades, houve uma troca de direção em decorrência das mudanças que estavam ocorrendo na gestão municipal. Segundo a professora entrevistada, essa escola “foi uma conquista da comunidade”, a qual através dos/as líderes comunitários/as e com o objetivo de contemplar as necessidades locais, conquistaram a construção da escola.

A comunidade começou a se desenvolver principalmente pra estrada dos Alpes, e nessa região não tem nenhuma praça, nada assim por perto, as praças mais próximas são bem lá perto da Oscar Pereira, bem mais longe. E esse era um terreno plano praticamente [local onde é a escola hoje], tinha alguns morros e coisas assim, mas baixinho, nada que uma dinamite não resolvesse (risos) pra deixar mais plano na hora da construção. Então essa escola é muito visada pela comunidade, mesmo durante gestões de direções que não davam muita abertura pra participação da comunidade dentro da escola, a comunidade vinha aqui igual sabe? Então eles vêm, eles cobram muitas coisas da gente, e então assim nos primeiros anos da escola, essa participação dos pais era intensa aqui dentro (Professora Diva, 15/12/05).

A escola localiza-se aproximadamente no meio de um dos morros e, um dos trajetos para se chegar até a escola é pela avenida principal, que liga o centro da cidade até a zona sul. Uma linha de transporte coletivo passa em frente à escola. A rua pela qual o ônibus circula, depois de sair da avenida principal, é pavimentada e

⁵⁶ A escola iniciou seu funcionamento “com um total de 14 turmas entre jardim de infância e 1ª e 4ª séries. [...] Em 1990 [...] foram implantadas a 5ª e 6ª séries. Em 1991 [...] implantou-se a 7ª série no diurno e, no ano seguinte, a 8ª série” (ESCOLA GETÚLIO, 2005, p. 06).

sinuosa. O trajeto até a escola é seguido por casas de moradia e pequenos comércios locais. Em frente à escola municipal tem uma escola estadual. O portão de acesso à escola municipal fica em uma esquina, logo após o término de uma subida. Nessa esquina tem uma borracharia, e antes da borracharia, quase no meio da subida, fica o ponto de ônibus.

Passando o portão de entrada da escola, está o estacionamento para carros, o qual, em determinados dias letivos comporta aproximadamente 30 automóveis. Entrando pelo estacionamento, o acesso à escola se dá através de um portão onde se localiza a guarita do guarda da escola. Passando pela guarita chega-se a um espaço amplo e coberto, onde a maioria dos/as estudantes, principalmente as crianças, ficam antes de soar o sinal de entrada, além disso, no recreio, as crianças e adolescentes circulam por esse espaço. Nesse local, encontram-se 11 bancos de pedra espalhados nas laterais, dois bebedouros e pinturas no chão referente ao jogo “amarelinha” ou “sapata”. Em uma das laterais estão os banheiros dos professores (2), os banheiros dos/as estudantes (4), sala da coordenação de turno e coordenação cultural (1), sala do depósito (1) e 2 salas fechadas sem placas indicativas. Esse espaço proporciona o acesso ao prédio da Educação Infantil, ao prédio da “sala dos professores” e salas de aula, ao refeitório, aos sanitários e passando por ele tem-se acesso ao outro prédio da escola, ao ginásio e as quadras externas⁵⁷. O primeiro prédio é de dois andares, com um corredor no meio organizado da seguinte forma:

Piso inferior: a) lado direito: escada que dá acesso ao segundo piso; sala da secretaria; sala da direção; sala do SSE; sala do SOE; sala de funcionários/as sala do xerox; b) lado esquerdo: “sala dos professores”; sala da turma AP 1; sala das turmas C 12, A 22, T 61 (acredito que cada turma em um turno); sala das turmas C 13, A 34, T 62; c) corredor: no lado direito, antes da porta da sala da direção tem um vaso com uma folhagem e um “espantalho de madeira” segurando uma placa que diz “bem vindo”. Depois da porta da sala dos/as funcionários/as tem um armário de madeira com duas portas. No lado esquerdo do corredor, antes da porta de entrada para a “sala dos professores” tem um banco preto (para três lugares), após a porta tem um outro banco igual e após a sala da turma AP 1 tem um banco branco.

Piso superior: a) lado direito: sala da biblioteca, sala de informática e duas salas de laboratório; b) lado esquerdo: sala das turmas B 31, B 11 e T 41;

⁵⁷ A escola possui 2 prédios de dois andares, 1 prédio térreo com espaço verde e pracinha, ginásio coberto, um espaço amplo coberto onde ficam os sanitários e algumas salas, 2 quadras externas e espaço aberto (gramado) onde tem outra pracinha.

uma sala sem nada escrito na porta; sala das turmas C 22, B 13, T 51, sala das turmas B 23 e B 14 (Diário de Campo, 07/12/05).

No segundo prédio fica a sala de nutrição, a sala de vídeo, duas salas de artes e o refeitório no primeiro andar, e no segundo andar, ficam salas de aula. No corredor externo, descendo alguns degraus de escada chega-se ao ginásio de esportes⁵⁸. Em frente ao ginásio tem uma área verde e duas quadras de esportes externas. A escola funciona nos três turnos, sendo no turno da manhã Educação Infantil, segundo e terceiro ciclo; à tarde Educação Infantil e primeiro ciclo; e a noite EJA. Segundo uma das professoras colaboradoras, a maioria dos/as docentes possuem 40 horas de trabalho nessa escola, dividido nos três turnos.

Faz parte do quadro funcional da escola uma diretora, uma vice-diretora, 11 funcionários e funcionárias⁵⁹, 7 estudantes em prática de estágio (4 mulheres e 3 homens) e 71 docentes, sendo 5 homens e 66 mulheres. A escola referencia no site, que oferece os seguintes “serviços” para comunidade: Secretaria, Serviço de Orientação Educacional (SOE), Serviço de Supervisão Escolar (SSE), Biblioteca, Refeitório, Funcionários e Coordenação Cultural. De acordo com o site da escola, fazem parte da secretaria, 1 secretária e 3 auxiliares de secretaria (mulheres); a equipe de trabalho da biblioteca é composta por 4 mulheres; o refeitório abrange o setor de Nutrição da escola, o qual é formado por “técnicos em nutrição, cozinheiros e auxiliares

⁵⁸ “A porta de entrada do ginásio é de ferro vermelha com grade que fica cadeada. Durante algumas aulas de educação física, ela fica fechada, e volta e meia alguém bate na porta. Ao lado da porta tem uma lixeira pequena. Nessa parede tem 3 arquibancadas de madeira de 3 degraus. Ao lado das arquibancadas tem um quadro verde. No canto da parede tem uma tabela de basquete pequena e abaixo da tabela tem uma mesa de ping pong dobrada ao meio. Em todas as paredes tem um cartaz digitado em folha de ofício “*É proibido fumar no ginásio. A direção*”. No chão da parede oposta a porta de entrada, tem 2 bancos de madeira “suíços” e 3 ferros (mastros para rede de vôlei). Em cada canto tem uma tabela de basquete em uma estrutura de ferro com rodas. A parede da sala de educação física é no fundo do ginásio e fica atrás de uma das goleiras da quadra. No ginásio tem dois banheiros, um de cada lado dessa mesma parede: masculino e feminino, e a sala de educação física fica no centro. Nesta sala estão materiais diversos: cadeiras (4), classes, (6), arcos (20), bastões/cabos de vassouras (4), pá de juntar lixo, extintor de incêndio, colchonetes, colchões, bolas diversas, armários de ferros cadeados, armário de metal com duas portas, balança, cartazes, caixas de madeira, dentre outros. A área central é composta de um espaço grande com marcações de quadras de voleibol, basquete e futsal, e possui duas goleiras com rede. Há também os “furos” no chão para colocar os mastros ou ferros para montar a rede de vôlei. Penduradas em ferros do teto, estão 4 caixas de som grandes (as quais nunca vi serem utilizadas) e mais ou menos 24 lâmpadas espalhadas no teto. Alguns vidros, que tem nas janelas do ginásio estão quebrados” (Diário de campo, 30/11/05).

⁵⁹ 1 zelador; 5 auxiliares de cozinha (4 mulheres e 1 homem), 2 cozinheiras, uma auxiliar de serviços gerais, 1 técnica de nutrição e 1 bibliotecária.

de cozinha. Um grupo de oito pessoas dedicados e comprometidos”. Este setor da escola oferece “desjejum, almoço, lanche da tarde e janta, servindo em média 900 refeições diárias”. Dentre as oficinas oferecidas pela escola, destaca-se: informática, leitura e produção textual, matemática – III ciclo e EJA, laboratório de aprendizagem e esportes (capoeira, basquete, futsal, vôlei e handebol). As oficinas desenvolvidas pela professora Tina, de educação física, juntamente com estagiários/as, voluntários/as e com o projeto Escola Aberta são as seguintes: futsal feminino (de 7 a 15 anos e de 16 anos ou mais), futsal masculino (de 7 a 10 anos, 11 a 15 anos, de 16 a 20 anos e adulto), grafite, dança, xadrez, voleibol e mini vôlei (feminino e masculino), capoeira, biscuit, dentre outras.

Nos principais documentos analisados, dentre eles os “Planos de Estudos”, a escola sublinha que seu objetivo geral é “desenvolver um trabalho Político-Pedagógico voltado para o indivíduo na sua valorização pessoal e no coletivo, considerando-o agente da ação social transformadora”. Além disso, a escola tem como linha filosófica “através de uma proposta Político-Pedagógica-Progressista Transformadora, a formação de cidadãos críticos e conscientes capazes de tomarem decisões, de intervirem e transformarem a realidade, para que possa exercer a sua cidadania com dignidade”.

4.4 AS DOCENTES COLABORADORAS

As cinco docentes colaboradoras deste estudo são professoras de educação física e trabalham na escola investigada. Atualmente, quatro delas trabalham com esse componente curricular nos três ciclos de formação e uma delas trabalha no setor de coordenação cultural da escola (Apêndice L). Comentarei, a seguir, alguns aspectos que considere significativos na história de vida de cada uma das docentes. Os trechos de falas que estão entre aspas são das próprias docentes, fragmentos retirados das entrevistas realizadas, das narrativas escritas e das anotações em diário de campo. Optei por deixar as vozes das docentes originalmente como foram narradas por pensar que elas contariam suas histórias de forma mais legítima.

Professora Diva

Diva trabalha na RMEPOA desde 1987, período em que iniciou sua experiência docente, e na escola investigada desde o ano de sua criação, 1989. Atualmente atua em regime de trabalho de 40 horas semanais nessa escola, com educação física nos turnos manhã e tarde, com 12 turmas: 7 do primeiro ciclo e 5 do terceiro ciclo. Antes dessa experiência, realizou estágios curriculares do curso de graduação, o qual concluiu em julho de 1981. No segundo semestre desse mesmo ano realizou curso de pós-graduação em ciências do esporte.

Fez concurso público para PMPA no ano de 1983. Nessa época, tinha uma filha recém nascida. Ingressou na rede pública em abril de 1987 quando estava grávida de seu segundo filho. Nesse ingresso, teve a opção de escolher uma das escolas localizadas em bairros diferenciados da cidade: Restinga (zona sul) ou Sarandi (zona norte). Como residia, na época, no bairro Santo Antônio decidiu ir para Restinga. Em junho de 1987 entrou em licença gestante, retornando em dezembro do mesmo ano grávida de sua terceira filha. Trabalhou de março a agosto de 1988 nessa escola no bairro Restinga (recém construída dentro do Centro de Comunidade Vila Restinga – CECORES) com educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entrando em licença gestante a partir do mês de agosto.

Nesse período, sua primeira filha estudava na mesma escola em que Diva trabalhava. No CECORES trabalhava Bia, que atualmente é colega de Diva na escola Getúlio e foi sua colega também no curso de graduação. Quando retornou da licença no final de 1988, Diva queria trocar de escola para uma mais próxima de sua casa, pois sabia que uma escola estava sendo inaugurada na região Glória. Conversou com a diretora solicitando uma transferência, o que não foi possível, pois a SMED “não estava chamando ninguém, portanto não teria professor para ficar em seu lugar”. Em um final de semana Diva foi visitar a tia de seu marido, e encontrou no condomínio a diretora de sua escola, que tinha ido visitar uma amiga. Diva conta que estava “com um monte de bagagem e um monte de filho” e, percebeu que, dessa forma, a diretora entendeu melhor sua situação. Na outra semana, concedeu sua transferência “desde que ela passasse as informações para os outros professores que iam ficar atendendo os alunos até vir outro professor”.

A escola Getúlio foi inaugurada em dezembro de 1988, iniciando suas atividades em março de 1989. Diva chegou transferida nesta escola em maio desse ano. Até essa data havia uma professora concursada para as séries iniciais e com formação em educação física, que estava dando aula desse componente curricular, “quebrando um galho” até chegar a professora que ficaria com as turmas. Segundo Diva, a escola iniciou com as três primeiras séries do Ensino Fundamental e a cada ano eram implantadas as séries posteriores⁶⁰. Diva salienta como aspecto importante na história dessa escola que sua construção foi uma “conquista da comunidade”, que se organizou e batalhou para atender às necessidades de seus/suas moradores/as.

Realizando um exercício de lembrança, Diva comenta que desde criança sempre quis ser professora. Desde muito cedo em sua vida se via envolvida em brincadeiras infantis com quadro, aulas para os irmãos, etc.. No Ensino Médio teve oportunidade de fazer o curso de Magistério, mas preferiu não cursá-lo, seu desejo era fazer vestibular e entrar na faculdade. Ela lembra que, naquela época, freqüentemente ouvia as pessoas comentarem que, “quem fazia magistério tinha muita dificuldade em passar no vestibular”. Dessa forma optou em fazer um curso profissionalizante, que tivesse duração de dois anos e que no terceiro ano fosse de conhecimentos específicos e “preparasse melhor pro vestibular”. Na época do vestibular, nas palavras de Diva “veio de novo a questão de ser professora, só que eu fiquei pensando do que eu vou lecionar”. Diva gostava muito de história, entretanto, escolheu medicina na primeira opção e educação física na segunda, “porque era uma disciplina que gostava muito na escola, eu me identificava muito com os professores, gostava muito daquele ambiente, achava muito bom as atividades e todo o envolvimento [...] sempre gostei muito de todo tipo de trabalho que envolva as pessoas, grupos de pessoas trabalhando [...] essa integração, essa socialização das pessoas”.

⁶⁰ Um dos professores da escola investigada reside no bairro da escola desde criança e relata que: “no ano de 1989 quando fez o concurso público, a escola só funcionava de 1ª a 4ª séries, e no ano de 1990, quando foi chamado para trabalhar nessa escola é que foram implantadas as turmas de 5ª a 8ª séries” (Diário de campo, 26/10/05). A professora Bia também relembra quando iniciou suas atividades na escola no ano de 1990: “É, eu, gozado, eu não lembro bem assim dessa coisa de que fosse [a escola de primeira à quarta série], eu acho que eu já peguei ela talvez com quinta série ou sexta, não sei em quanto tempo foi implantado assim [as séries], talvez porque eu tivesse só 20 horas eu não percebi essa implantação assim, não é uma coisa que me marcou, é passou. Pois é, eu tenho na minha cabeça que era sexta série, quinta série [...]” (Entrevista professora Bia, 24/08/06).

Em contrapartida, sua família lhe dizia que “professor não tinha futuro” e seu pai achava que ela tinha “capacidade para fazer um curso que exigisse mais”. No entanto, fazem parte de sua história familiar diversas pessoas que se envolveram com a educação física: seu pai foi atleta da SOGIPA e da ACM, cursou educação física e trabalhou durante muitos anos como professor na Secretaria Municipal de Esportes de Porto Alegre (SME); sua mãe iniciou o curso de graduação em educação física; sua avó e uma tia de seu pai trabalharam como funcionárias na ESEF/UFRGS, e recentemente sua primeira filha concluiu o curso de graduação em educação física.

Diva conta que gosta muito de trabalhar com grupos de pessoas, grupos de estudos e grupos de trabalho, sendo este outro motivo pelo qual decidiu ser professora de educação física. Comenta que, ao refletir sobre essa escolha, percebe que a “educação física promove muito isso: a integração, a socialização, o convívio mais de perto com os colegas e a relação com o próprio professor”.

Antes da implantação dos ciclos de formação, que na escola Getúlio aconteceu no ano de 1998, essa escola, bem como toda a RME, através de ações da SMED (representada pelas assessorias), estava “em plena implantação do construtivismo, onde os ciclos de estudos, os seminários, as discussões e as trocas de idéias foram bastante intensos”. Já nessa época, Diva observava a formação de dois grupos dentro da escola que começaram a se dividir, e que, segundo ela, marcaram também a história da escola, uma vez que essas marcas permanecem até hoje: o grupo que era chamado da “abelhinha, daquele método de alfabetização do ‘be a ba’, ‘uva’, ‘cartilhas’; e o que era adepto das idéias construtivistas”, do qual ela fazia parte. Desse período em diante, Diva salienta algumas aprendizagens que viveu em relação aos pensamentos diferentes que fizeram parte do contexto escolar, e destaca que foi importante “respeitar, ser tolerante e conviver com as idéias divergentes e que além de respeitá-las tu aprende muito com elas porque à medida que alguém discorda de ti, tu tem que buscar argumentos que justifiquem as tuas idéias, então esses argumentos te fazem refletir; ou reforçam o que tu pensa ou te fazem mudar de idéia e tu acaba concordando com ela”. Diva comenta que essa etapa do construtivismo pela qual passou a rede municipal possibilitou diversos entendimentos do que seria essa proposta entre os/as docentes. Esses momentos de reuniões e trocas de idéias foram significativos para

colocar esses assuntos em pauta, ao mesmo tempo em que era possível ouvir os/as colegas e manifestar opiniões. Um dos grandes questionamentos vividos nessa época foi em relação aos “conteúdos escolares e ao professor conteudista” e o que significava “ser construtivista”, ao que Diva comenta: “isso meio que desequilibrou muito os professores e inclusive os de educação física que estavam acostumados ‘ah não, esse bimestre eu dou voleibol, no segundo eu faço não sei o que’ [...] e como nós fomos construindo essa nossa identidade assim de professor de educação física e de professores de qualquer área também num contexto construtivista”.

Durante os anos de trabalho na escola, Diva se envolveu em diversos projetos:

- **Projeto das quartas séries diferenciadas:** o grupo de docentes que trabalhava com as quartas séries na escola resolveu se reunir e montar um projeto diferenciado para essas turmas, pois percebeu uma das grandes dificuldades da escola seriada: as mudanças que envolvem a chegada do aluno na quinta série, dentre elas, o número amplo de docentes.
- **Mescla de turnos:** quando as séries foram sendo implantadas gradativamente na escola, geralmente os anos iniciais do Ensino Fundamental eram à tarde e os anos finais pela manhã. Como uma das características da comunidade escolar era de que os/as irmãos/ãs mais velhos/as traziam os/as irmãos/ãs mais novos/as para a escola no turno da tarde, já que nem sempre os/as responsáveis poderiam fazê-lo, foi proposto que houvesse uma mescla de turmas nos dois turnos, tanto Educação Infantil como Ensino Fundamental.
- **Salas ambientes:** cada docente tinha sua sala de aula, a qual poderia organizar como quisesse e na troca de horários/períodos os/as estudantes se deslocavam para sala a qual deveriam ter a próxima aula.
- **Coordenação pedagógica por área:** em um momento de “relações complicadas” com a supervisão da escola, cada área do conhecimento, através dos/as docentes, escolheu um/uma representante que se reunia com a supervisão e juntos/as discutiam tarefas que depois eram encaminhadas aos/as docentes.
- **Projeto de sexualidade:** esse projeto aconteceu de 1992 a 2003 e foi um dos mais significativos para professora Diva. Teve início a partir de demandas dos/as

estudantes e após a professora participar de cursos de formação promovidos pela SMED e Secretaria Municipal de Saúde. Esse projeto visava atender os/as estudantes no turno inverso ao da aula, em pequenos grupos compostos por idade, onde, a partir de dinâmicas de grupo discutiam-se questões relativas à sexualidade. Temas como: gravidez na adolescência, questões de gênero, masturbação, homossexualismo e outros, eram debatidos paralelamente com questões como liberdade de opção, preconceito, respeito ao próximo, ética e outros⁶¹.

Diva entende a educação física escolar como sinônimo de educação e salienta que a partir desse pressuposto “procurei sempre me envolver com todos os colegas que trabalham na escola [...] porque eu não vou conseguir desvincular o trabalho especificamente da educação física do resto do trabalho da escola”. Como projetos futuros, Diva pretende voltar para a faculdade e aprender a alfabetizar.

Professora Tina

Tina ingressou na RMEPOA no ano de 1986 trabalhando com educação física em uma escola que estava iniciando suas atividades no bairro Restinga Velha, por concurso interno, pois era concursada como “agente administrativo” no município e trabalhava no Hospital de Pronto Socorro.

Iniciou seu trabalho na escola Getúlio em 1990. No ano seguinte se afastou da PMPA, através de licença tratamento de interesse, para acompanhar sua família em uma viagem de um ano para Fortaleza, onde seu cônjuge foi fazer um curso. Quando retornou em 1992, voltou ao trabalho na RMEPOA com regime de 20 horas na escola Getúlio e mais 10 horas em uma outra escola municipal. Posteriormente transferiu essas 10 horas para a escola Getúlio e conseguiu mais 10 horas na mesma escola

⁶¹ “Além das oficinas na escola, os alunos participavam de eventos que complementavam os temas abordados, tais como: teatro, cinema, encontro com jovens de outras escolas que também tinham o mesmo trabalho em Porto Alegre e em outras cidades do Brasil. A escola, através de grupos de representantes com 8 a 10 componentes, participou de 3 ENA’S (Encontro Nacional de Adolescentes) em outras cidades e sediou o ENA/1999 recebendo representantes de diversos lugares do Brasil. O projeto foi encerrado em 2003 quando a SMED reduziu a carga horária para projetos na escola” (Narrativa escrita, professora Diva, março/2007). Essa e outras observações foram escritas pela professora Diva quando entreguei a ela, e as outras professoras colaboradoras do estudo, uma primeira versão dessa parte do trabalho onde “apresento” as docentes.

anterior, e, atualmente concentra as 40 horas no Getúlio, sendo “20 horas de projeto e 20 de aula”, com 6 turmas: 2 do primeiro ciclo e 4 do segundo ciclo, além das turmas que participam das oficinas de esportes. Tina realiza, através dessas oficinas, um trabalho em parceria com a comunidade e o Projeto Escola Aberta. Nessas oficinas, realizadas pela professora, por estagiários/as e por voluntários/as, diversas atividades são oferecidas para a comunidade e para os/as estudantes da escola como: futsal, voleibol, basquete, xadrez, grafite, dança, entre outras. Tina observa que: “aqui, desde o início, eu sempre gostei muito da escola, sempre me dei muito bem com essa comunidade toda”. Ela comenta ainda que as oficinas de futsal são as mais procuradas na escola e observa que o terreno onde hoje está construída a escola era um dos lugares onde a comunidade jogava futebol antigamente.

Tina concluiu o curso de graduação em educação física no ano de 1981 e o curso de pós-graduação em Educação Infantil no ano de 1998. Desde estudante na formação inicial teve experiências com ginástica em condomínio e como monitora de natação. Depois que concluiu o curso de formação, trabalhava todas as manhãs, de segunda a sábado, com natação para crianças. Nessa ocasião, decidiu pedir aumento de salário para seu diretor, o que não foi contemplado. Decepcionando-se um pouco com a área privada, resolveu fazer concursos públicos. Como na época não houve nenhum concurso na área da educação, decidiu fazer em outros segmentos.

Sua opção pela educação física foi, segundo Tina: “coisa de infância mesmo, porque eu gostava da aula de educação física da escola. Eu não sei se na época era comum, mas na minha escola eu tinha a educação física desde a primeira série e eu gostava muito”. A professora lembra que foi fazer o curso de graduação em função de se imaginar trabalhando como professora, justamente o que diz hoje para sua filha, que está cursando educação física e realizando os estágios curriculares: “tu tem que te imaginar no trabalho depois, porque o curso é uma coisa, agora tu tem que te imaginar depois no trabalho, se realmente é isso que tu quer”. Tina salienta sua própria experiência do estágio curricular da faculdade como um momento muito importante em sua história, pois foi o primeiro contato que teve como docente.

A história familiar de Tina também está entrelaçada com a educação física: conheceu seu marido na faculdade de educação física, seu filho é formado em

educação física, porém trabalha na área de vendas atualmente, sua filha está cursando educação física e seus/suas três sobrinhos/as iniciaram este curso de formação, um deles concluiu: “e eles, eu não sei se eles viram que realmente a gente gostava muito, se isso passou alguma coisa, eu não sei da onde que vem”. Tina tem duas irmãs mais novas, uma delas é formada em educação física, a outra iniciou também esse curso de graduação e seu irmão praticou ginástica olímpica durante muito tempo.

Em relação à educação física, Tina comenta que “é uma coisa apaixonante, né? Porque tu lida com as emoções junto ali, tem uma coisa que não é muito difícil de se apaixonar”. Refere-se aos congressos da área que são realizados na cidade de Capão da Canoa/RS: “a gente vê nas pessoas às vezes assim, tem alguma coisa que é comum naquelas pessoas, que eu acho que é meio diferente de outras área [...] eu acho que tem uma coisa de emoção, de se mostrar mais”.

Na escola Getúlio, Tina trabalha 20 horas com oficinas de esportes, as quais tiveram início no ano de 1995 quando dava aula para sexta, sétima e oitava séries: “os alunos me pediram que queriam fazer torneio na escola, eu fui falar com a diretora [...] ela me disse que em horário de aula de jeito nenhum, que ela não ia permitir que ninguém ficasse sem aula pra ficar jogando. Devolvi pra eles, ‘ai professora então vamos fazer fim de semana’”. E fizeram o torneio em uma sexta, sábado e domingo, durante dois finais de semana. Posteriormente os estudantes quiseram jogar com outras escolas, ao que Tina comentou: “aí vai complicar, porque meu conhecimento de futebol ele é basicamente pra aula de educação física, como treinadora assim, com táticas de jogo e coisa eu não, ‘mas eu vou ver o que que eu posso fazer’”. Tina conseguiu, nessa época, uma pessoa que realizou inicialmente um trabalho voluntário com oficinas esportivas na escola. “Eu procurava jogos fora a pedido deles [estudantes] né? Foi, começou o movimento contrário né? Eu não inventei uma coisa”.

Tina conta que no início desse projeto trabalhava fora do seu horário na escola, e aos poucos foi conquistando algumas horas especificamente para as oficinas. Inicialmente cinco horas, depois passaram para dez, em decorrência dos finais de semana, das atividades que ocorriam à noite, dos jogos fora da escola e da participação em congressos técnicos, e, atualmente está com 20 horas de trabalho para essas atividades. As oficinas são abertas à comunidade e a quem quiser participar,

principalmente as que são realizadas nos finais de semana. Durante a semana, as oficinas são para estudantes e ex-estudantes da escola, “alunos da escola e ex-alunos também, porque se eles [ex-estudantes] vêm me pedir pra jogar eu não digo que não. Eles vêm e eles jogam junto”.

Tina conta que o ginásio da escola é cedido para a comunidade desde que foi construído: “Teve uma época que o ginásio era emprestado sempre à noite. Ele só deixou de ser dessa forma quando entrou o EJA à noite [no ano de 1999] [...]. E daí eles [comunidade] usavam [o ginásio] e a gente tinha reuniões com eles, os professores de educação física e os usuários do espaço, porque não foi sempre uma coisa muito tranqüila”. Tina também é a professora responsável pelo projeto Escola Aberta, que iniciou suas atividades em setembro de 2005 com projetos aos finais de semana na escola. Esse é um trabalho que está sendo construído na escola atualmente e Tina tem algumas definições bem claras: “Não é escola escancarada o escola aberta e muito menos praça pública [...] a regra é: entra na escola quem está [participando] na oficina”. Atualmente a escola oferece as seguintes oficinas para a comunidade:

- Terça: voleibol misto (manhã);
- Quarta: futsal masculino e feminino (noite);
- Quinta: voleibol misto (manhã);
- Sexta: futsal (noite);
- Sábado: futsal (tarde e noite);
- Domingo: futsal (manhã e tarde), basquete (tarde), xadrez (tarde), voleibol (noite), capoeira, oficina de grafite, dança de rua, recreação e corte/costura (para as mães).

Atualmente, Tina está vivendo um “período complicado com relação às aulas”. Ela conta que há alguns anos vem passando por uma perda gradativa de audição, juntamente com labirintite, o que está atrapalhando suas atividades na escola, além de estar lhe causando um “sentimento de culpa”. Tina ouve ruídos como se fossem “grilos”, principalmente à noite quando há silêncio. Esse processo se agrava devido ao trabalho no ginásio, aos jogos nos finais de semana, aos apitos, etc.. A professora observa que: “tenho muito tempo de ginásio, desde que eu vim pra cá. Além das aulas, os finais de semana. Esse e em outro ginásio que a gente participa. E isso aí ta me dando uma

mudança na minha vida como profissional, assim eu tô mudando, porque vem junto uma coisa de culpa [...] de que eu não sou mais aquela profissional que eu conseguia dar aula daquele jeito e aí atrapalha tudo né? Aí vem tudo, tá sendo complicado pra mim, maior do que a questão do barulho do ouvido é o que vem junto com isso né? Eu não conseguir mais dar conta das minhas aulas”.

Tina realizou o primeiro exame aos 43 anos de idade quando foi diagnosticada a perda de audição, que vem sendo acompanhada com o passar dos anos. Hoje, aos 50 anos, esse processo aumentou e além de ser irreversível, acelera com a permanência no ruído. O médico informou que se ela trabalhasse em outros locais como em uma fábrica ou como motorista de ônibus, deveria utilizar um protetor auricular. Entretanto, as condições do trabalho pedagógico não permitem que ela use esse acessório. Para amenizar essa situação, Tina vê a possibilidade de poder trabalhar 10 horas à noite nas turmas iniciais do EJA, a partir desse ano, pois faltam aproximadamente três anos para sua aposentadoria.

Professora Bia

Bia ingressou na RMEPOA em 05 de novembro de 1989. No dia seguinte, entrou em licença gestante, e no dia 10, sua filha nasceu. Foi chamada através de concurso público, o qual, na época, abrangia tanto a SME, como a SMED. Foi chamada inicialmente na SME, mas como já tinha experiência de trabalho na Fundação de Assistência Social e Comunitária (FESC), onde trabalhava finais de semana e sem um “horário certo”, manifestou interesse em trabalhar em escola, pois como estava grávida, queria ter horários mais apropriados e definidos. Como havia vaga na SMED, transferiram-na para essa secretaria e iniciou suas atividades na escola Getúlio em março de 1990.

Anteriormente, Bia trabalhava com regime de 40 horas semanais na FESC. Quando nasceu seu primeiro filho, reduziu para 30 horas e quando nasceu sua filha, reduziu para 20 horas semanais na escola Getúlio. Atualmente, Bia trabalha com 11 turmas nessa escola: 1 de Educação Infantil, 3 turmas do ciclo A e 7 do ciclo B, em regime de 30 horas semanais. Possui 10 horas de trabalho em uma outra escola da RMEPOA.

Bia, quando criança, observa que brincava muito com seus quatro irmãos/ãs e seus/suas primos/as e conta que não brigavam. Refletindo sobre esse fato, comenta que: “daí quando chegou na hora de trabalhar e de lutar pelos meus direitos e de dizer não pra algumas situações, eu não sabia, porque eu nunca precisei brigar. E eu digo pra minha mãe, hoje ainda digo, ‘olha uma das coisas que me fez falta foi brigar’, porque a gente tem que aprender a lutar pelos direitos da gente, pelas coisas que a gente acredita né? E isso eu aprendi no Getúlio, a partir da prática, aprendi a ter segurança, aprendi a ocupar o meu espaço, a falar as coisas que penso”.

Bia lembra que tinha uma prima de sua idade, e, quando sua prima freqüentava o jardim de infância, Bia se recorda que achava a escola um lugar muito interessante e pensava: “um dia vou ser professora de crianças pequenas. Então eu queria, ou dar aula em jardim ou ser médica de loucos, com aquela deficiência, deficiente mental mesmo”. A professora conta que cursou o Ensino Fundamental na mesma escola onde sua mãe era professora e lembra que “tinha a sensação assim que tivesse uma tampa de panela na minha cabeça e que eu não podia crescer, eu não sei se era uma escola muito rígida [...] eu sempre sentia aquela pressão assim, não conseguia crescer”. Bia fez o Ensino Médio em auxiliar de laboratório de análise química. Quando foi fazer vestibular optou por se inscrever em medicina na primeira opção e educação física na segunda.

Durante o curso de graduação, Bia acabou se surpreendendo muito com as aulas, “porque eu nunca pensei que eu pudesse, em época de escola, ser professora de educação física. Já que eu não era atleta, nunca fui uma super aluna de educação física [...] no meu auto-conceito eu não tinha que eu fosse alguém capaz de dar aula de educação física. Nunca treinei, eu nadava, mas assim em outros esportes, eu nunca fui cem por cento, mas também nunca fui cinqüenta por cento, eu era média assim, as coisas davam certo, funcionavam, mas eu não era a melhor da turma né? E tinha coisas assim que eu tinha os meus medos, as minhas vergonhas, como eu acho que todo mundo tem”. A professora comenta que no curso de formação inicial descobriu “que nem todo super atleta é um super professor, aí eu descobri que, as vezes, aquela pessoa que tem muita facilidade não compreende aquele que não tem facilidade. Bom, e aí eu caí nessa coisa de ser professora por acaso e porque passei no vestibular e

descobri na formação. Eu comecei a achar cada vez mais bacana, eu descobri as minhas potencialidades, eu vi que eu era muito mais do que eu pensava. Mudei meus conceitos, aprendi a falar, a me expor, eu achei tudo isso legal, eu achei que o curso de formação me fez bem, pra minha formação de vida assim”. Antes de concluir o curso de graduação em 1983, Bia trabalhou com natação, recreação, em academia de ginástica, escola e na FESC. Nesse último, começou como estagiária, sendo posteriormente contratada.

Bia comenta que, com a maternidade, algumas coisas mudaram em sua vida, “a partir do momento que eu fiquei mãe, eu desejava pros meus filhos na escola, ou na creche, ou na escolinha, a mesma educação que eu queria dar pros meus alunos, então assim, eu educo, eu dou aula pros meus alunos como se eles fossem os meus filhos né? Então eu procuro, porque eu acho assim, vem uma fatia assim de amor e carinho, de ouvir, de cada aluno ser importante”.

Bia enfatiza que gosta da educação física pelo “gancho” que ela pode fazer com a educação, educando para a vida: “eu acho que a educação física ela se tornou, do meu ponto de vista, pra mim, uma ferramenta. A atividade física é a ferramenta que eu tenho pra educar, pro crescimento pessoal de cada aluno, pro desenvolvimento de cada um. A educação passa pela educação física”.

Refletindo sobre sua prática pedagógica, Bia percebe que, atualmente, tem algumas coisas em suas aulas que não consegue realizar mais, como, por exemplo, brincar junto com as crianças durante as atividades: “Então tem coisas que eu já não consigo mais fazer, não tenho mais perna pra isso, só de falar eu já fico exausta e ainda essa coisa, esse outro ponto que me prejudica é a questão da voz, mas isso é um problema físico meu, que eu tenho uma fenda nas cordas vocais, eu canso demais, me dá um cansaço físico de corpo inteiro essa coisa de sair muito ar quando falo, eu canso né? Eu gosto, mas eu canso, então isso é uma coisa que eu acho que tem uma certa influência sobre as aulas também sabe? Sobre a qualidade das aulas”. Bia comenta que o ideal, na vida de um/a professor/a, é trabalhar com regime de 20 horas, porque dessa forma “dá tempo para planejar, para registrar, para curtir a família e não cansa muito”.

Professora Mirna

Mirna ingressou na RMEPOA no ano de 1998. Trabalhou de 1995 a 2000 em uma outra rede municipal da região metropolitana de POA, em aproximadamente sete escolas em diferentes bairros da cidade. De 1991 a 1993 realizou estágio em academia de ginástica em uma cidade do interior do estado. Atualmente, na escola Getúlio, tem regime de trabalho de 40 horas, 20 no turno da manhã (duas turmas no ciclo A e 4 turmas no ciclo C) e 20 horas no turno da noite com o EJA.

Concluiu o curso de graduação no ano de 1993. Fez um semestre do curso de educação artística, simultaneamente com educação física. Depois que concluiu esse último, fez também alguns semestres do curso de pedagogia. Entre os anos de 1994 e 1995, realizou Pós-Graduação em Pedagogias do Corpo e da Saúde e, no ano 2000, iniciou o curso de graduação em biologia, concluindo no ano de 2004. Ao longo do curso de formação inicial em educação física, Mirna realizou pré-estágios, onde trabalhou com práticas desportivas para estudantes dos outros cursos de graduação da universidade, além de aulas específicas de basquete e musculação.

Mirna salienta que optou pelo curso de educação física porque “desde pequena eu jogava basquete e joguei por muitos anos, joguei dos 11 aos 21, então foi um tempo grande assim que eu jogava. Na verdade, não pela educação física que eu tive na escola, porque as aulas que eu tive eram, não sei, eu recordo coisas assim [...] lembrei de coisas chatas assim, por exemplo, cada aluno tinha, eu estudava numa escola que tinha muito material, muita coisa. Tinha uma bola pra cada aluno ou mais até. Então eu lembro assim que a gente tinha que chegar, pegar uma bola, aí eu era obrigada a ficar sozinha com uma bola. O que que eu ia fazer sozinha com aquela bola né? Cada um tinha que pegar uma, então eram coisas muito chatas que se fazia na educação física, não tenho boas lembranças. Mas eu tinha aquela idéia que eu adorava a coisa do treino, de treinar e vivia em função daquilo e eu gostava muito. Fiz atletismo também, eu corria [...] eu era aquelas, eu tinha aquela coisa disciplinada, jamais ia faltar treino, nunca, eu jamais deixaria um dia de correr, se tivesse frio, chuva, chuarada não, mas uma chuva fina aí eu já tinha aquelas roupinha de capuz”.

Em sua primeira experiência docente, Mirna trabalhou em uma escola de uma cidade da região metropolitana de POA, onde conseguiu desenvolver trabalhos

significativos tanto para ela como para os/as estudantes. Conta que era a única professora de educação física da escola, até que, posteriormente, chegou uma outra colega e então conseguiram desenvolver um trabalho conjunto. Mirna tinha grande expectativa em trabalhar na RMEPOA, fazia planos para sua vida desde que passou no concurso público e acreditava que muitas coisas iriam mudar, principalmente o aspecto financeiro. Entretanto suas experiências nessa rede iniciaram, como a professora relata, através de um “choque muito grande, eu fui parar no médico no segundo ano”, mas com o passar dos anos e sua adaptação a essa nova realidade o impacto inicial foi superado.

A professora Mirna iniciou o trabalho na RMEPOA “no ano da implantação dos ciclos de formação, com turmas de progressão, onde os alunos eram mais velhos e mais difíceis dos que trabalhava antes”. Logo que iniciou suas atividades recebeu um regime de trabalho de mais 10 horas semanais, além das 20 horas que trabalhava na outra rede municipal. Quando estava trabalhando 40 horas semanais na RMEPOA, decidiu se desvincular da outra rede de ensino, pois estava muito cansada, inclusive com os deslocamentos. Ao começar seu trabalho na RMEPOA, passou por diversas situações novas: a diferença que sentiu em relação aos/as estudantes e ao trabalho que conseguia desenvolver com eles/elas; sua experiência de trabalho até então, era com os anos finais do Ensino Fundamental e com a nova mudança teve que trabalhar com as turmas dos ciclos A, B e as turmas de progressão; além de chegar na escola Getúlio no ano de implantação dos ciclos de formação. Nessa época não conseguiu acompanhar muito bem esse processo: “então assim eu não senti, pra mim, eu via as pessoas falando na coisa dos ciclos, mas pra mim não tinha diferença”. Mirna considerou, portanto, que não estava preparada para tantas mudanças. Nessa época, o grupo docente de educação física da escola Getúlio, era formado por 6 pessoas. Posteriormente, houve uma redução no número de turmas e uma reorganização docente na escola, e, desde o ano 2000, estão as 4 docentes que trabalham até hoje.

Em seus projetos futuros, Mirna pensa em trabalhar, além da educação física, com biologia para estudantes do Ensino Médio.

Professora Nina

Nina ingressou na rede municipal e estadual de ensino de POA no ano de 1978 e trabalhou até o ano 2000 na área de educação física, especificamente com Educação Infantil e com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Antes desse período havia trabalhado em escolas privadas de Educação Infantil. Quando entrou na RMEPOA, trabalhou o primeiro ano como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo convidada para trabalhar com educação física no ano seguinte: “nessa época eu não era concursada na área de educação física, mas fui convidada para ser professora de educação física na prefeitura. Eu entrei na prefeitura pelo concurso simples de área um, que seria professora das séries iniciais alfabetizadora. Mas naquela época era possível. Em 78 tu te formava, a direção te convidava pra ti continuar”.

No ano 2000 seria a aposentadoria de Nina, entretanto, com as mudanças que ocorreram na legislação no final do ano de 1998, ela deve trabalhar mais alguns anos para se aposentar de acordo com a idade mínima exigida. Nina conta que: “aí a própria prefeitura me considerou delimitada uma vez que eu já tinha exercido os 25 anos na rua, no pátio”. Nina enfatiza alguns “problemas” que foi observando em sua vida, especificamente, a relação entre o trabalho docente em educação física e sua saúde: “tu dá uma aula e nem sempre tu tá preparada com um aquecimento, tu estás fazendo uma demonstração apenas do exercício. Eu tenho problemas em consequência [disso], seqüelas de coluna, então por isso eu fiquei delimitada”.

Nina iniciou sua docência com regime de trabalho de 20 horas na rede privada de ensino, e 20 horas na rede estadual. Posteriormente, substituiu as horas do ensino particular pelo ensino público municipal e trabalhou durante dez anos com regime de 20 horas na rede estadual e 20 na RMEPOA, respectivamente no bairro Glória e Restinga. Quando teve seu filho, em abril de 1987, decidiu: “agora eu vou me dedicar um turno a ser mãe do meu próprio filho”, e se exonerou da rede estadual em março de 1988. Até o ano 2000, trabalhou com regime de 20 horas semanais na RMEPOA. Nesse mesmo ano começou a trabalhar na escola Getúlio, primeiramente na biblioteca, onde trabalhou nos primeiros quinze dias. Posteriormente foi convidada para trabalhar no setor de coordenação cultural da escola. Entre os anos de 2002 e 2004, trabalhou como vice-direção dessa escola em regime de trabalho de 40 horas.

Nina vivenciou o processo de implantação dos ciclos de formação na escola em que trabalhava na Restinga: “A Restinga foi muito resistente à implantação dos ciclos porque a nossa escola queria provar e provou pra prefeitura que ela era uma escola para ser seriada. Então assim, até o ano em que eu fiquei na escola, a escola não foi ciclada. Houve uma rejeição, o professor não queria, a Restinga não queria, porque a Restinga é muito unida, são muitas escolas. Então assim, nós resistimos. A última escola a ser ciclada foi a que eu saí”. Nina conta que quando chegou na escola Getúlio no ano 2000 se sentiu “totalmente perdida”.

Refletindo sobre o que construiu na área da educação física nesses anos de trabalho ressalta que: “eu fui uma educadora do primeiro andar das crianças [...] eu sou educadora das séries iniciais e gosto de tudo que lembra o prazer de estar em algum ambiente e daquele ambiente levar o que tu pode pra vida [...] então o meu gosto é do ensinar. Através do quê? Da brincadeira, por isso que eu fiquei na área infantil”.

Na sua infância, Nina lembra que gostava de imitar a professora, “eu queria ser professora e fui, fiz toda a caminhada pro magistério”. No Ensino Fundamental recorda que era “alta e magra e então eu sempre era convidada pra fazer parte de tudo, porque além de ser agitada, gostava de competir, gostava de toda atividade de educação física e me saía bem. Então eu não fui atleta, eu fui metida à atleta. Eu fui uma pessoa que participei das coisas por gostar de estar naquele momento naqueles eventos”. Nina salienta que participou de campeonatos de atletismo na SOGIPA, com salto em altura, salto em distância e corridas. Relembra que as aulas de educação física da escola eram realizadas na academia da Brigada Militar, “nós tínhamos toda a infra-estrutura dos militares, nós tínhamos o campo que fazíamos a corrida. A escola não tinha infra-estrutura, mas a gente ocupava deles, e era muito gostoso. Essa professora [sua professora de educação física no Ensino Fundamental] ela era muito competente e eu gostava do trabalho dela e me salientei, e, cada vez mais dentro daquele espaço eu fui crescendo e vendo o gosto pela educação física, aí fiz o magistério [...]. O que me fez escolher a educação física foi uma professora que eu tive na primeira série ginásial e que apostou em mim a condição de representar a escola, a turma, e de ser uma excelente professora, que ela não sabe o quanto foi importante pra minha profissão”.

Nina concluiu o curso de formação inicial em educação física no ano de 1978 e realizou o curso de pós-graduação em ginástica rítmica desportiva no ano de 1979. Além das experiências docentes em escolas, Nina trabalhou com ginástica estética e também em academia.

Para o futuro, comenta que: “eu não quero parar, nem posso [se referindo a sua aposentadoria que acontecerá nesse ano]. Eu nunca parei. Comecei a estudar aos seis anos e nunca parei, sempre me acordei seis e meia, sete horas; eu não sei parar. Eu acho que eu vou ter que buscar alguma coisa dentro dessa área, algum trabalho, alguma coisa assim, mas parar mesmo de trabalhar com crianças eu não sei. Não saberia ficar fazendo nada”.

5 APRENDENDO COM O CAMPO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA E A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

O processo analítico e interpretativo seguiu os encaminhamentos comentados anteriormente neste trabalho. Procurei confrontar as informações construídas no decorrer da pesquisa através da organização, sistematização e leituras sucessivas dos materiais produzidos.

O processo de construção das categorias de análise partiu das 248 unidades de significados relevantes identificadas nas cinco entrevistas semi-estruturadas realizadas com as docentes. Unidades que, posteriormente, foram agrupadas por proximidade temática em cinco blocos analíticos:

- 1) História na RMEPOA e outras redes de ensino municipais, estaduais e particulares;**
- 2) Família, vida pessoal, “eu”, futuro;**
- 3) Vida escolar, experiência esportiva, formação inicial e permanente;**
- 4) Mundo do trabalho, experiência docente/docência, educação física, escola Getúlio, projetos de trabalho/oficinas/comunidade, estudantes/escola, saúde/cansaço;**
- 5) Grupos de pertencimento, sociedade, SMED/SME, fatos marcantes.**

Juntamente a esse processo, considerei os temas/assuntos identificados a partir da leitura das narrativas escritas, da análise dos documentos e das leituras dos diários de campo e de observação das aulas das docentes.

Nesta pesquisa, procurei dar atenção às palavras de Arroyo (2000): “a melhor maneira de falar das inovações é dialogar com seus sujeitos, os mestres das escolas” (p. 09). Dessa forma, procurei realizar o processo analítico a partir dos atos das falas das docentes, das anotações nos diários, das análises dos documentos, da narrativa escrita e do referencial teórico. Apresento, a seguir, as categorias de análise construídas na investigação.

5.1 FORMAÇÃO INICIAL E PERMANENTE: AS OPÇÕES, AS DECISÕES, AS ESCOLHAS

Entendo o processo de formação docente de acordo com Günther e Molina Neto (2000), como um “continuum, que se inicia antes mesmo do ingresso na graduação e se estende por toda a vida profissional” (p. 73). A formação inicial pode ser entendida como o contato do sujeito com o curso de graduação e as implicações que fazem parte desse processo: número de horas realizadas, disciplinas curriculares, estágios e práticas de ensino, etc.. A formação permanente, como o próprio nome sugere, se refere às atividades de estudo permanentes, como exemplifica Günther e Molina Neto (2000): “[...] aperfeiçoamento, formação profissional continuada, formação em serviço: termos que podem estar agrupados, ainda que contenham pequenas diferenças. Vale destacar a expressão reciclagem, dada a sua ampla utilização como sinônimo de formação permanente” (p. 74). Nesse sentido, a formação permanente abrange as atividades diversas realizadas pelas docentes: cursos de pós-graduação, participação em congressos, seminários, formações organizadas pela SMED e pela escola em que trabalham, dentre outras.

As professoras colaboradoras deste estudo concluíram sua formação inicial em educação física entre os anos de 1978 e 1993, em diferentes instituições do estado. Todas as docentes realizaram curso de pós-graduação entre os anos de 1979 e 1998, também em áreas diversas.

Gostaria de salientar que a opção de apresentação das análises e interpretações deste estudo divididas em categorias foi a forma que encontrei para melhor organizar as informações obtidas. Entretanto, tenho consciência de que não poderei analisar essas mesmas informações somente a partir do olhar de uma categoria. Então, proponho o entendimento e compreensão das informações, a partir de um sujeito que opta por um tipo de formação, ao mesmo tempo em que faz parte de um contexto histórico-social, se constitui como docente, trabalha em uma realidade específica e tem uma história de vida pessoal, elementos que estão inter-relacionados, ou seja, um sujeito múltiplo. Enfatizo, novamente, o que comentei no decorrer deste trabalho, de que não há como dissociar a construção da identidade docente da própria formação docente, e, certamente da trajetória e história de vida do sujeito.

Ainda sobre os processos de formação, Tardif (1991) ressalta duas formas de saberes construídos pelos/as docentes: os saberes da formação (profissionais, disciplinares, curriculares, construídos durante os cursos de graduação); e os saberes da experiência (saberes adquiridos na prática diária dos/as professores/as). O autor observa que os primeiros podem se manifestar como exteriores aos/as professores/as, pois são constituídos em instâncias que esses/as não têm acesso como produtores/as, podendo se tornar conhecimentos “impostos” por seus produtores oficiais: os currículos e os cursos de formação. Os saberes da experiência são construídos pelos/as professores/as na sala de aula e no contexto escolar onde o currículo de fato se faz. Nesses espaços, o/a docente utiliza sua cota de liberdade enfatizando alguns conhecimentos/saberes em detrimento de outros.

Molina Neto e Molina (2004) comentam sobre o contraste vivido pelos/as docentes de educação da RMEPOA entre o que aprenderam no curso de formação inicial e o fazer docente na escola pública. É possível observar que os cursos de graduação contribuem de forma incompleta para a formação docente, especialmente quando estes/as docentes vão atuar em escolas que tem o ensino organizado por ciclos.

Borges (1998) ressalta que o processo de produzir sua própria existência se constitui nos diversos grupos pelos quais o sujeito circula em sua vida, dentre eles, as experiências adquiridas em sua formação inicial e permanente. Já para Bueno (2002), não só os programas de formação de professores/as contribuem para a constituição da identidade docente, mas também as experiências de vida desses/as docentes relacionadas à educação e ao ensino. Isso significa que, para essa autora, são essas experiências vividas, interligadas aos processos de formação, que colaboram para a constituição de identidades docentes, a partir de um processo complexo e que faz parte de toda uma vida, não estando apenas localizado em uma etapa da história docente. Nesse caso, as experiências que as/os docentes tiveram em sua vida relacionada à escola, também contribuem na constituição de seu processo de identidade.

Gostaria de comentar as escolhas e as opções que as docentes colaboradoras deste estudo fizeram em suas vidas para constituírem-se professoras de educação física, a partir de suas perspectivas e narrativas.

Diva comenta que queria ser professora desde criança, só que essa escolha foi atravessada por um desejo maior quando chegou à adolescência: a aspiração de passar no vestibular. Quando chegou no Ensino Médio, momento em que teria a oportunidade de fazer o curso de magistério, optou por não fazê-lo, “porque queria fazer vestibular, eu queria entrar na faculdade e eu sempre ouvia as pessoas comentarem que ‘quem fazia magistério tinha muita dificuldade em passar no vestibular’” (Entrevista professora Diva, 15/12/05). Quando concluiu o Ensino Médio e foi se preparar para o vestibular, “me veio de novo a questão de ser professora”, só que Diva não tinha claro “o que gostaria de lecionar”. Lembra que gostava da disciplina de história, mas resolveu optar, no vestibular, para medicina na primeira opção e educação física na segunda. Sua opção pela educação física se justifica “porque era uma disciplina que eu gostava muito na escola, eu me identificava muito com os professores, gostava muito daquele ambiente, achava muito bom às atividades e todo o envolvimento” (Entrevista professora Diva, 24/08/06). A professora enfatiza que o gosto pela educação física partiu das atividades, do envolvimento com as pessoas e observa que sempre gostou de atividades que “envolvessem as pessoas, essa integração, essa socialização das pessoas”. Do mesmo modo, a partir dessa motivação, a professora conta que participou de grupos de estudos e grupos de trabalho justamente porque gostava, e ainda gosta, desse ambiente de aprendizagem coletiva.

A professora Bia narra que se constituiu professora, especialmente a partir das experiências vividas no curso de formação inicial, onde realizou algumas descobertas importantes que orientaram sua prática pedagógica:

Porque eu nunca pensei que eu pudesse, em época de escola, ser professora de educação física, já que eu não era atleta e nunca fui uma super aluna de educação física [...] no meu auto-conceito eu não tinha que eu fosse alguém capaz de dar aula de educação física [...] tinham coisas assim que eu tinha os meus medos, as minhas vergonhas, como eu acho que todo mundo tem. [...] nem todo super atleta é um super professor. Aí eu descobri que, às vezes, aquela pessoa que tem muita facilidade não compreende aquele que não tem facilidade. [...] eu comecei a achar cada vez mais bacana, eu descobrir as minhas potencialidades, eu vi que eu era muito mais do que eu

pensava. Mudei meus conceitos, aprendi a falar, a me expor [...] (Entrevista professora Bia, 24/08/06).

As experiências de formação foram significativas no entendimento de Bia, uma vez que ela relacionava fortemente as vivências esportivas e as vivências escolares, como elementos “importantes” para quem quisesse ser professora de educação física. Essa “imagem” foi desconstruída pela docente quando vivenciou experiências no curso de formação inicial que lhe possibilitaram pensar-se como professora, sentindo-se “capaz” de tornar-se docente. Essa reflexão da professora sobre sua experiência enquanto estudante no Ensino Fundamental, associada às “descobertas” realizadas no curso de formação inicial, hoje, podem ser um dos elementos que contribuem para que a professora Bia se preocupe com as aprendizagens realizadas pelos/as estudantes que trabalha na escola: “É isso que eu busco. Então se um aluno não sabe o toque do vôlei perfeito, mas ele consegue jogar o vôlei, ele consegue se expor”.

Bia comenta, ainda, que no curso de formação inicial não sentia “segurança” e “firmeza” para exercer a docência, características que, segundo ela, “tu vai pegando na prática né? E a prática se adquire praticando”. A partir da prática docente, Bia conta que começou a perceber fatos que antes não percebia, e cita o exemplo de que aprendeu a lutar pelos seus direitos e pelas coisas que acreditava no mundo do trabalho. A professora compara essas aprendizagens com as experiências que teve quando criança, uma vez que nessa etapa de sua vida ela não costumava “brigar” com as crianças com as quais convivia (irmãos, irmãs, primos, primas), pois comenta que, mais “brincavam do que brigavam”. Desse modo, enfatiza que teve que “aprender a brigar” e “dizer não para algumas situações” e comenta que a escola em que trabalha se mostrou um lugar apropriado para isso, como um lugar de conflitos, onde aprendeu a tomar decisões e se impor como docente. Nas palavras da professora: “aprendi a ter, a partir da prática, segurança. Aprendi a ocupar o meu espaço, a falar as coisas que penso”. Refletindo sobre sua formação a professora Bia narra que:

Auto confiança, auto conceito e auto imagem positivos, determinação e percepção são alguns conceitos com os quais eu me identifico ao exercer a docência. [...] Me tornei “professora” de educação física quando percebi como é bom quando alguém se descobre capaz de algo que se julgava incapaz! (Narrativa escrita, professora Bia, 07/12/06) [grifo da professora].

A professora Bia relaciona as experiências que passou no decorrer de sua vida com as aulas de educação física que desenvolve atualmente na escola, onde considera muito importante quando os/as estudantes conseguem realizar determinadas atividades que antes não conseguiam, e percebe que cada aula é um momento novo para proporcionar isso.

A professora Tina comenta que, desde a infância, gostava muito das aulas de educação física na escola, sobretudo porque havia uma professora para essa disciplina a partir da primeira série. Tina comenta que hoje, quando chega na escola em que trabalha e ouve os/as estudantes gritarem “física, física” ao vê-la, lembra da época em que era estudante:

Eu me identifico lá na minha infância. Eu fazia isso, eu toda vida gostei muito da educação física. E era um problema no ginásio [hoje Ensino Fundamental] assim, se eu tivesse uma bola no pátio e a possibilidade de eu ingressar em uma das aulas [de educação física] eu já não queria subir [pra sala de aula], a minha paixão era estar naquele espaço ali. Então eu realmente fui fazer o curso [de formação inicial] em função de me imaginar trabalhando [com educação física] (Entrevista professora Tina, 07/12/06).

A professora Tina salienta que outra experiência marcante em sua vida, e, na sua escolha pela docência foi o estágio curricular realizado durante o curso de formação inicial, uma vez que foi sua primeira experiência docente, e, um tanto “desafiadora”. Segundo Tina, realizou o estágio na escola em que estudou durante o Ensino Fundamental, e, quando retornou algum tempo depois, essa escola tinha passado por algumas modificações, dentre outras, em sua estrutura física. A professora relata seu primeiro dia de aula como “estagiária”:

A professora de educação física [da escola em que realizou o estágio] era apaixonada pela banda da escola e não queria mais dar aula, ela queria cuidar da banda. E ela entrou no primeiro período de aula comigo, [...] me apresentou pra turma como professora, não me apresentou como estagiária, me deu um tapinha nas costas e disse: ‘a turma é tua’, e saiu, não voltou mais. Aí eu disse ‘agora ou eu pego aqui ou eu vou colocar meu quadrinho na parede’, e encarei. Dei todas as aulas do estágio desse jeito, ela entrou na primeira turma, nas outras ela não entrou pra me apresentar, eu já entrei direto com os alunos como a professora da turma, a professora de educação física daquele ano (Entrevista professora Tina, 07/12/06).

Tina comenta que nessa época já tinha passado por algumas experiências de vida que, no seu entendimento, lhe ajudaram a ter “maturidade” para encarar esse desafio, como o fato de já ter tido seu primeiro filho.

Em relação à área de educação física, comenta que “não é uma coisa muito difícil de se apaixonar”, e argumenta que essa “paixão” seria pela ligação que essa tem com as emoções, de oportunizar ao ser humano “se mostrar mais” de uma forma global. Em relação a essa observação feita pela professora, Devís (2005) enfatiza que muitos trabalhos de pesquisa, atualmente, estão expondo as emoções como tema central de investigação. Segundo esse autor, especificamente, a partir de três grandes influências: “1) As contribuições feministas sobre a ética do cuidado e as emoções; 2) As novas tendências pós-modernas no estudo da educação; e 3) O interesse pela narratividade que se vive atualmente no conjunto das ciências sociais” (p. 48). O autor observa que a identidade está muito “encharcada de emoções e sentimentos diversos” e sublinha algumas características do ensino da educação física e sua relação com o campo emocional:

1) O ensino da educação física é uma *prática emocional*. [...] No pátio, no ginásio e no terreno do jogo, as relações são, em grande parte, informais e espontâneas. Nelas existem um alto grau de interação não verbal e o contato físico proporciona uma dimensão diferente nas relações. Além disso, a natureza da prática produz inevitavelmente a visibilidade dos corpos em situações muito distintas das do resto do currículo escolar; 2) O ensino e a aprendizagem na educação física implicam uma *compreensão emocional* das ações e significados das outras pessoas. Esta compreensão é chave para as relações com os demais e se produz graças ao processo intersubjetivo que se produz entre as pessoas; 3) O ensino da educação física é uma forma de *trabalho emocional* que requer uma sensibilidade especial em direção aos demais e estar atento a suas necessidades e alterações emocionais; 4) As emoções e o ensino da educação física estão inseparavelmente ligados aos *propósitos morais* dos docentes e a sua capacidade para alcançá-los (DEVÍS, 2005, p. 50-51) [grifos do autor].

A professora Mirna salienta que sua escolha pela educação física e a opção de ser professora está relacionada mais com as experiências esportivas que teve desde criança do que com as experiências da educação física na escola enquanto estudante. Ela relembra que desde pequena jogava basquete e jogou durante muito tempo, dos 11 aos 21 anos, além de praticar corrida: “eu tinha aquela coisa disciplinada, jamais ia faltar treino, eu jamais deixaria um dia de correr [...] porque eu adorava”. Nesse período

viajava com a equipe para participar de campeonatos estaduais e sul brasileiros em diversas cidades aqui do estado e em outros locais do Brasil:

[...] a gente ia pra São Paulo, Curitiba, Recife, fomos a vários lugares assim em função do basquete. Então eu adorava, eu era aquela pessoa que usava sempre abrigo e tênis. Domingo, antigamente, tinha na bandeirante aquele 'show do esporte' né com o Luciano do Vale? Então eu assistia desde o primeiro até o final. Tudo assim, jogadores de qualquer coisa. Olimpíada quanto tinha eu anotava tudo, tinha os cadernos com tudo. Eu realmente adorava assim, mas era aquela coisa do esporte né? Não pelas minhas aulas de educação física [quando estudante na escola] [...] (Entrevista professora Mirna, 28/11/06).

Quanto às lembranças sobre as aulas de educação física na escola, enquanto estudante, Mirna ressalta sua experiência e comenta que “lembrou de coisas muito chatas”, pois estudava em uma escola que tinha muito material para as aulas de educação física, então, cada estudante “tinha uma bola ou mais” para realizar suas atividades:

Então eu lembro assim que a gente tinha que chegar [na aula de educação física da escola] pegar uma bola, aí eu era obrigada a ficar sozinha com uma bola. O que que eu ia fazer sozinha com aquela bola né? Cada um tinha que pegar uma, então eram coisas muito chatas que se fazia na educação física assim, não tenho boas lembranças (Entrevista professora Mirna, 28/11/06).

É interessante contrastar essa fala da professora com as representações que fazem parte do dia a dia na escola em relação às aulas de educação física, bem como, as questões relativas aos materiais adequados e às condições de trabalho apropriadas. O/a docente que trabalha na escola, na maioria das vezes, associa a quantidade de materiais como fator importante para a qualidade da aula, e, talvez, esteja correto esse pensamento. Entretanto, ouvir as percepções dos/as estudantes também parece ser uma perspectiva interessante. Será que os/as estudantes também pensam que muitos materiais são importantes? O que realmente interessa para eles/as nas aulas de educação física? Nesse caso, é possível pensar que as experiências escolares da professora estão relacionadas a um sentimento de solidão (“eu e a bola”), a uma falta de interação com a turma, fazendo com que a aula de educação física, para ela, se tornasse sem sentido, por mais que a professora gostasse de praticar esportes fora da

escola. Outro aspecto que poderia ser levado em conta, diz respeito à “como” as aulas de educação física acontecem nas escolas, fato que, deixa marcas e lembranças positivas e negativas nos/as estudantes.

Em relação ao curso de formação em educação física, a professora Mirna entende que: “fiz com aquela certeza, porque adorava a coisa do treino, de treinar e vivia em função daquilo” e faz um contraponto importante quando reflete que:

Quando tu te depara com a realidade [da escola], não tinha nada a ver com os meus treinos de basquete, aquilo tudo que eu pensava [...]. Na verdade isso é uma fantasia que se tem, que muita gente faz educação física em função disso, ainda hoje assim. Tanto que a gente sempre ouve algumas pessoas dizerem “ah o meu esporte é tal”, mas não, não existe isso. Porque quem faz educação física, em algumas situações existe, tu vai trabalhar em algum lugar, tu vai treinar e aí é outra história, mas se tu vai pra escola assim não tem essa “o meu esporte é esse, é isso que eu vou”, não é bem assim né? (Entrevista professora Mirna, 28/11/06).

A professora chama atenção para a discussão sobre a relação existente entre os cursos de formação e a vida nas escolas, especificamente sobre esse distanciamento, que muitas vezes é percebido quando os/as docentes se deparam no mundo do trabalho.

Mirna, além das vivências esportivas, gostava de outras atividades, como por exemplo, pintura, música e leitura. Fez, simultaneamente ao curso de educação física, um semestre do curso de formação inicial em educação artística, sem dar continuidade ao mesmo. Depois que concluiu o curso de educação física, iniciou o curso de pedagogia porque “gostava bastante de ler, se tivesse qualquer curso lá no fim do mundo, lá ia eu com a pastinha e assistia [...] era uma época que eu tinha tempo, eu gostava bastante”. No entanto, Mirna não deu continuidade a esse curso. No ano 2000 iniciou o curso de formação inicial em biologia, o qual, concluiu em 2004. Futuramente, Mirna tem como projetos trabalhar também com a área de biologia na escola. A opção por esse curso aparece na vida de Mirna depois que ela vivenciou o que denominou de “choque cultural” quando ingressou na RMEPOA, e as adaptações decorrentes desse processo:

[...] eu acho que, bom, a educação física foi uma escolha que naquele momento da minha vida não podia ter sido outra coisa, porque era, não tinha. Se me botassem em qualquer outra, fui fazer artes, mas não era, não adiantava, porque por mais que eu pintasse, fizesse outras coisas. Mas então a educação física tinha que acontecer na minha vida assim, não tenho dúvida. Mas ter escolhido biologia é uma coisa pra mim, foi a melhor coisa que eu fiz sabe? Melhor coisa que eu podia ter feito porque a biologia é uma coisa muito linda assim, acho que tu pensar na coisa da vida, tu pensar na educação física, em todas as áreas, todas tem a sua importância, o seu valor, agora a biologia é uma coisa linda entendeu? Porque é tu pensar na vida, é tu preservar a vida. E hoje eu penso muito nessa coisa assim de se preservar todas as formas de vida, é uma coisa que se desenvolveu em mim, que foi acontecendo, a coisa de cuidar das plantas, animais [...] então quero trabalhar também com biologia (Entrevista professora Mirna, 28/11/06).

Durante o curso de formação em educação física, a professora Mirna percebeu muitas críticas aos/as professores/as que trabalhavam com “esporte de rendimento, como algo que não podia se fazer” na escola. Quando teve suas primeiras experiências com os estágios curriculares nas escolas, pensava: “Bah, mas as professoras trabalham esporte de rendimento, porque elas cobram as regras, elas não constroem as coisas”. Posteriormente, quando iniciou sua experiência docente em escola, percebeu que aquelas idéias que tinha enquanto estagiária, de certa forma, “eram uma coisa completamente equivocada, porque elas [as professoras na escola] trabalhavam o que dava. Que bom que elas conseguissem ensinar as regras que às vezes a gente não consegue, tem coisas que eu tento, às vezes, eu também não consigo [agora como docente na escola]” (Entrevista professora Mirna, 28/11/06). Mirna relata que, quando trabalhou com esportes com suas turmas na escola, se via fazendo, às vezes, exatamente o contrário do que tinha pensado e aprendido que “deveria fazer”.

A partir disso, é possível perceber a construção dos saberes da experiência pela professora no contexto escolar em confronto com os saberes da formação (Tardif, 1991). A professora vive um caminho de contradições, desconstruções e reconstruções ao confrontar o “discurso” da instituição de formação com as suas primeiras incursões no mundo escolar através dos estágios curriculares e, posteriormente, quando entra nesse mesmo mundo como professora de educação física. Essas experiências constituíram e constituem sua identificação docente e a forma como hoje pensa a docência.

A professora Nina salienta que a escolha pelo curso de educação física aconteceu também no Ensino Fundamental enquanto estudante: “eu era alta, como eu sou, e magra, então eu sempre era convidada para fazer parte de tudo, porque além de ser agitada, gostava de competir, gostava de toda atividade de educação física e me saía bem. Então eu não fui atleta, eu fui metida à atleta” (Entrevista professora Nina, 07/12/06). A professora participou de campeonatos de atletismo na SOGIPA com outras escolas públicas e privadas, e salienta a importância que teve em sua vida a professora de educação física que tinha na escola, por ter apostado em Nina “a condição de representar a escola, a turma”. Enfatiza que desde criança queria ser professora e, segundo ela: “fiz toda a caminhada pro magistério”, optando, no Ensino Médio, pelo curso de magistério:

Eu gostei da maneira que se ensina a educação física [no curso de magistério], então eu aprendi como se ensinava à educação física para criança, o desenvolvimento, a caminhada que tinha que ser pra coordenação motora ampla e aquilo foi chamando a atenção porque também era o que eu gostava de fazer. Tanto que a minha primeira parte profissional foi em jardim de infância (Entrevista professora Nina, 07/12/06).

A partir das falas das professoras, é possível pensar que essas docentes optaram pelo curso de graduação em educação física por terem vivenciado experiências positivas e negativas em relação a essa área em suas vidas. Algumas, especificamente pela experiência prazerosa da educação física que tiveram na escola e pela importância que teve em suas vidas a professora dessa disciplina; outras, por vivenciarem experiências esportivas e participarem de jogos e campeonatos na infância e adolescência. Uma das professoras de educação física comenta que o curso de formação inicial foi um momento importante na constituição da professora que é hoje, juntamente com a experiência docente constituída após a formação inicial.

De acordo com Tardif e Lessard (2005), os/as docentes na escola trabalham, antes de qualquer coisa, com relações humanas, o que implica desenvolver entendimentos para trabalhar sobre coletividades e grupos:

Sendo uma profissão de relações humanas, a docência distingue-se assim da maioria das outras ocupações em que a relação com os clientes são individualizadas, privadas, secretas (advogado, terapeuta, médico, etc.). Com efeito, mesmo sendo realizado num ambiente fechado, o objeto do trabalho docente é coletivo e público. O professor, agindo só, lida, contudo, com um “outro coletivo” [...] (p. 68) [grifo do autor].

Essa citação chama atenção para a complexidade do trabalho docente e da formação necessária para exercer esse trabalho. Em que lugares e espaços, nos cursos de formação, estão sendo discutidos aspectos relativos às relações humanas? Onde a docência e suas implicações ganham atenção especial na formação inicial?

É possível ainda observar, que faz parte do processo de identificação docente das professoras de educação física, as imagens e lembranças dos professores e professoras que tiveram no decorrer de suas vidas. Essa lembrança se faz presente, porque trabalham em um local que foi e continua sendo muito próximo de tudo que viveram em suas vidas, um lugar onde passaram muitos anos convivendo, aprendendo e se constituindo: a escola.

5.2 “EDUCAÇÃO FÍSICA” É O QUE FAZEM AS DOCENTES NA ESCOLA (PRÁTICA PEDAGÓGICA): A DOCÊNCIA E O MUNDO DO TRABALHO

Prática pedagógica é o que fazem as docentes na escola. Esse “fazer” está repleto de entendimentos, de teorias, de negociações, de possibilidades e, certamente, relacionado a um grupo de crianças e adolescentes (estudantes em formação), vinculado a um projeto de escola e a um coletivo docente. Nas palavras de Larrosa (1995), prática pedagógica são: “mecanismos que transformam os seres humanos em sujeitos [...] como a pessoa humana se fabrica em certos aparatos de subjetivação” (p. 262).

Molina Neto e Molina (2003) enfatizam a docência como “a marca da identidade profissional mais significativa dos professores de educação física. [...] esse profissional está marcado e identificado por uma prática pedagógica, científica e interdisciplinar” (p. 270). Assim, a docência “vai se caracterizar pelo estabelecimento de uma relação comunicativa entre dois sujeitos”, o que significa uma relação de construção de aprendizagem conjunta entre docentes e estudantes em situações específicas, de aula. Para esses/as autores/as, a prática pedagógica configura a construção da identidade

desse coletivo docente, uma vez que esse/a docente está marcado/a e identificado/a por uma prática pedagógica.

Tardif e Lessard (2005) enfatizam que o trabalho docente é uma relação entre as pessoas e “*ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos*” (p. 31) [grifo dos/as autores/as]. Arroyo (2000), destaca a “humana docência” como um processo de ensinar e aprender a sermos humanos, e da prática pedagógica enquanto um “convívio de gerações”:

[...] sabemos que ninguém nasce feito. Nos fazemos, nos tornamos gente. – “Virou gente”! – falamos com orgulho de um filho, crescido e criado. Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser: Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana. Se preferirmos, toda criança nasce humana, mas isso não basta: temos que aprender a sê-lo. Podemos acertar ou fracassar. Nessa aprendizagem também há sucesso e fracasso (p. 53) [grifo do autor].

Nessa categoria, gostaria de contar como as docentes colaboradoras organizam sua prática pedagógica no currículo escolar organizado por ciclos de formação, confrontando com as observações que realizei das aulas dessas professoras. Penso que a construção de uma área de conhecimento acontece, dentre outros fatores, através das pessoas que nela trabalham, nesse caso, as professoras de educação física. Ao procurar compreender como essas docentes pensam e fazem a educação física em um contexto social específico, acredito que posso contribuir para o entendimento dessa área de conhecimento.

As aulas de educação física na escola investigada, atualmente, acontecem na forma de períodos. Em cada turno na escola os/as estudantes têm cinco períodos de aulas. A educação física nos ciclos A e B acontece em dois períodos semanais, os quais, às vezes, são organizados no mesmo dia, um logo após o outro, o que propicia apenas um encontro por semana para as aulas de educação física. No ciclo C, as turmas têm três períodos de educação física por semana.

No ciclo B, as áreas de conhecimento de educação física, arte-educação, língua e cultura estrangeira moderna (que compõem a área de expressão do currículo escolar) possuem carga horária semanal de dois períodos por semana; a disciplina de língua portuguesa e literatura (que também faz parte da área de expressão) possui carga

horária semanal de quatro períodos; as disciplinas de história e geografia (que compõem a área de ciências sócio-históricas) possuem três períodos semanais; a disciplina de ciências (que compõe a área de ciências químicas e biológicas) possui três períodos semanais; e a disciplina de matemática (que compõe a área do pensamento lógico matemático) possui quatro períodos semanais. No ciclo C, as disciplinas de língua e cultura estrangeira e filosofia possuem carga horária de dois períodos na semana, e, todas as outras disciplinas possuem três períodos semanais (PLANOS DE ESTUDOS, 2005/2006, p. 08-09). Refletindo sobre essa organização, a professora Bia faz uma comparação com a estrutura que havia na escola anteriormente, quando todos os ciclos tinham três períodos de educação física por semana:

Eu acho que quando a gente trabalhava com três períodos com as Bs e As a gente tinha condições de formar um vínculo maior com os alunos. Acho que a gente conseguia trabalhar muito mais coisas do que hoje a gente consegue com dois períodos só na semana. E acho que também o desgaste do professor é maior com dois períodos, porque são muito mais turmas que tu pega, muito mais vezes que tu tem que baixar a poeira da turma, fazer eles se concentrarem, então isso desgasta muito o professor, e eu até não sei se não tem muita delimitação, muita biometria em função disso. Porque aumentou a quantidade de turmas e diminuiu o número de períodos por turma, e se eu pudesse escolher eu escolheria de novo ter menos turmas três vezes por semana cada turma. Então ficou que só os Cs é que teriam três períodos na semana. E se eu pudesse voltar ao tempo de dar três períodos, porque olha só: tu cria um vínculo maior com os alunos, tu tem menos alunos pra decorar o nome, tu consegue trabalhar muito mais coisas com eles, porque tu tem uma hora a mais na semana, eu acho que melhoraria em todos os aspectos (Entrevista professora Bia, 24/08/06).

A citação da professora Bia chama atenção para uma mudança na organização da escola que acaba intensificando o trabalho docente e interferindo em sua prática pedagógica: *o aumento da quantidade de turmas e a diminuição de períodos por turma*. Se, anteriormente, os/as docentes tinham menos turmas e mais períodos, eles/as conseguiam formar um vínculo maior com os/as estudantes, organizarem melhor suas aulas e estarem mais atentos ao processo de ensino e aprendizagem. A mudança que ocasionou a diminuição de períodos implica, conseqüentemente, em mais turmas para trabalhar, o que, na opinião da professora, pode estar contribuindo para as biometrias docentes e para os processos de delimitação de tarefas (situação em que o/a docente,

por algum problema de saúde, fica impossibilitado/a de exercer o trabalho que desenvolve, sendo transferido/a para fazer outro tipo de trabalho).

A professora Nina, que atualmente está em delimitação de tarefas e trabalha na coordenação cultural da escola, trabalhou mais de 20 anos com educação física na RMEPOA, especificamente com as séries iniciais e Educação Infantil, em uma escola localizada no bairro Restinga. A partir do ano 2000, foi considerada “delimitada pela prefeitura”. Segundo a professora:

O que delimita um professor é que ele pode ter problemas de saúde, independente da área em que ele atua, e também pela própria área. Assim como as pessoas têm problema de musculatura, inclusive de artrite porque trabalham muitas vezes naquela mesma posição, exercícios repetitivos. [...] eu tenho problemas sérios de coluna exatamente pela própria prática [docente em educação física] (Entrevista professora Nina, 07/12/06).

No ano 2000, a professora iniciou na escola Getúlio um trabalho no setor de biblioteca, e, logo em seguida passou para o setor de coordenação cultural:

Eu vim com um fono pra trabalhar na biblioteca, que é assim que eles [SMED] consideram os delimitados, não podendo trabalhar com alunos com a minha função. Eu poderia trabalhar com alunos, não é uma delimitação de raciocínio nem de equilíbrio [e sim] fora do contexto da educação física propriamente dita. E aí então eu pude trabalhar na biblioteca, trabalhei quinze dias. Eu sou muito agitada e logo a direção viu que eu não era pra biblioteca que eu podia fazer um outro trabalho, que a escola estava precisando no momento de uma coordenação cultural (Entrevista professora Nina, 07/12/06).

Posteriormente, de 2002 a 2004, Nina atuou na vice-direção da escola e, atualmente, está novamente no setor de coordenação cultural.

Em relação à prática pedagógica da educação física, a professora Diva salienta algumas características das aulas e do/a docente dessa disciplina, comparando com docentes de outras disciplinas que, segundo a professora, se colocam, na maioria das vezes, no “pedestal da grande sabedoria erudita, e que isso os torna inacessíveis e mais distantes pros alunos”. Segundo Diva o/a docente de educação física,

é muito querido pelos alunos, justamente pela característica da atividade docente, ele acaba se envolvendo mais afetivamente com os alunos, mais socialmente, não coloca barreiras no relacionamento com os alunos [...] as atividades [das aulas de educação física] tem como características trabalhar

com o corpo, com o movimento, necessariamente tu tem que te aproximar do aluno... tu toca o aluno, tu tem essa proximidade física e conseqüentemente afetiva com o aluno (Entrevista professora Diva, 15/12/05).

Nas observações que realizei das aulas de educação das docentes, alguns fragmentos de falas dos/as estudantes dos ciclos B e C dão um outro sentido a essa observação feita pela professora:

Ela [docente] é chata, mas é legal as aulas dela (Diário de campo, 30/11/05).

Eu tenho aula de educação física com essa professora, mas não me dou muito bem com ela. Eu gosto mais da outra professora (Diário de campo, 26/09/06).

Não gosto da cara daquela professora, ela é muito chata, quando ela dava aula pra gente eu não fazia a aula dela (Diário de campo, 22/11/06).

Tenho consciência de que essas falas são de um outro lugar. Para compreendê-las em profundidade teria que analisar, a partir do entendimento dos/as estudantes, o que seria “uma professora chata”, “uma aula legal”, dentre outros elementos. Gostaria apenas de mostrar uma outra perspectiva da análise a partir do que foi dito pela professora. Em outro dia que estava realizando observações na escola, conversei com uma estudante que estava comentando que a professora de tal disciplina (que não era educação física) “era chata”, perguntei a ela “por que a professora era chata” e a menina disse: “ah porque não se pode dar um pio [falar nada] na aula dela” (Diário de campo 14/11/06).

É possível observar que docentes e estudantes possuem entendimentos diferenciados sobre o universo escolar, e, talvez, procurar compreender os significados que cada grupo atribui a esse contexto possa ser uma alternativa para a construção de novos espaços pedagógicos. Outra observação que realizei nesse mesmo dia foi de um estudante, que chegou no pátio e ficou observando uma aula de educação física que estava acontecendo na quadra externa. Depois de alguns segundos, ele falou: “Que que adianta ficar jogando dois períodos e depois não ter mais aula a semana toda?” (Diário de campo, 14/11/06). Em seguida, o menino voltou para sala de aula, mas fiquei pensando sobre sua pergunta, ou melhor, comecei a refletir sobre outros questionamentos: “que sentido tem, para esse menino, ter apenas uma aula de educação física por semana”?, “o que, para ele, seria significativo em se tratando das

aulas de educação física”?, “quando as opiniões dos/as estudantes são levadas em consideração na escola”?

A professora Diva objetiva em suas aulas de educação física na escola para os ciclos A e C “as vivências corporais diversas, com a intenção de proporcionar aos alunos o maior número de vivências corporais possíveis” (Diário de campo, 31/08/05). Esse fato foi ressaltado para os/as estagiários/as que desenvolveram práticas de ensino em suas turmas. Para tanto, a professora constrói um planejamento que procura desenvolver ao longo do ano letivo, baseado em uma “listagem de conteúdos” que envolve:

Dança (ginástica com música), atletismo (corrida, estafeta e salto), recreação, jogos (sensoriais e cooperativos), ginástica olímpica (rolinho, roda, plinto), teatro (marionete), atividades variadas com bolas, bastões, colchonetes e materiais diversos, jogos para sala de aula (Diário de campo, 03/04/06)⁶².

É interessante contrastar que na entrevista realizada com a professora, ela salientou que o período vivido na RME antes da implantação dos ciclos de formação, foi de intenso debate e discussões sobre as idéias construtivistas. Nesse momento, os/as professores/as começaram a pensar o que seria “um/a docente construtivista” e “um/a docente conteudista” (aquele que definia uma listagem de conteúdos obrigatórios que pretendia desenvolver com os/as estudantes). Segundo Diva, esse momento “desequilibrou” muitos/as docentes, que começaram a se questionar sobre o que faziam e o que poderiam fazer em um contexto construtivista. Na entrevista, a professora salientou que “não tinha essa preocupação” com conteúdos naquela época, pois se dedicava muito mais a “trabalhar em cima de centros de interesses, ou seja lá o que for que tivesse no contexto dos colegas das séries iniciais. E a gente conseguia fazer um trabalho muito mais próximo, muito mais conjunto” (Entrevista professora Diva, 15/12/05).

⁶² Essa “listagem” foi apresentada pela professora aos estagiários que desenvolveram suas práticas de ensino em turmas do ciclo A, no semestre 2006/01. Em reunião com esse grupo, a professora “deixou livre para o estudante decidir o que pretendia desenvolver com a turma, dentro do que ela propôs como conteúdo” (Diário de campo, 03/04/06).

Após a realização da entrevista, e, refletindo sobre a prática pedagógica em um contexto construtivista, observado como um marco identitário na história docente de Diva, a professora narra alguns entendimentos sobre o que era “ser construtivista”:

[...] a pré-disposição para conhecer melhor os alunos com quem trabalha, a participação em pesquisas, atividades e trabalhos da comunidade, a participação em instâncias da Escola que propiciem esse conhecimento e, a partir daí, elencar quais os conteúdos e conceitos que poderão melhor desenvolver as potencialidades e aprendizagens mais significativas. Elaborar suas aulas a partir, essencialmente, da participação do aluno, do seu envolvimento com as atividades e com os colegas, de sua integração e interesse (Narrativa escrita professora Diva, 11/05/06).

Foi possível observar, a partir da análise do que foi falado pela professora Diva, que, em determinados momentos históricos, as práticas desenvolvidas pelo/a “docente conteudista” foram substituídas pelas do/a “docente construtivista”. Entretanto, atualmente, a professora Diva organiza uma listagem de conteúdos que considera significativos para desenvolver nas aulas.

Do mesmo modo, a professora Bia também comenta sobre uma “listagem de conteúdos” ou “currículo de conteúdos”, construído pelas docentes de educação física da escola:

A gente tentou montar na escola aqui, o grupo de professores de educação física uma listagem, um currículo de conteúdos do jardim até a C 30, procurando atender as características biológicas, fisiológicas, de maturidade conforme a idade de cada um né? Então mais ou menos a gente obedece essa ordem que vai num crescente, que eu acho que todos os professores tão atendendo, eu penso que tão né? Essa, esse, não sei se pode chamar de projeto, de plano, mas claro que isso é importante (Entrevista professora Bia, 24/08/06).

Esse documento intitulado “Planos de Estudos, Escola Getúlio, 2005/2006” foi organizado por todos/as docentes entre esses dois anos. Consta no documento: apresentação, dados de identificação, filosofia da escola, metas, justificativas, objetivos, bases curriculares de todos os ciclos e planejamentos de todos os anos ciclos por área de conhecimento. Esse documento é ainda chamado por algumas docentes da escola de Projeto Político Pedagógico. O objetivo geral desse Plano está descrito da seguinte forma: “desenvolver um trabalho Político Pedagógico, voltado para o aluno na sua

valorização pessoal e no coletivo, considerando-o agente de ação social transformadora” (PLANOS DE ESTUDOS, 2005/2006, p. 06). Esse Plano mostra como a disciplina de educação física está organizada na escola e quais os “conteúdos” que fazem parte dos três ciclos (Apêndice M). Como consta o apêndice, os “conteúdos” a serem trabalhados na educação física no ciclo A são: brincadeiras explorando o corpo; futebol; exploração com diversos materiais; e basquete (iniciação).

Em relação às aulas que observei da professora Diva com o ciclo A (28 aulas), pude perceber que as atividades desenvolvidas foram as seguintes: corridas, recreação (brincadeiras de esconde-esconde, pega-pega, cabra cega), jogos com materiais variados (raquete e bola de tênis, tacos e bolas de borracha, balões, bolas diversas), teatro de fantoches, circuitos e atividades livres. As atividades com o ciclo C (19 aulas observadas) foram relacionadas ao atletismo (salto em altura, salto em distância e corrida), ginástica, jogos com peteca, circuitos com as modalidades esportivas (futebol, basquete, handebol, vôlei, enfatizando aspectos específicos, como arremessos, pênaltis, saques), mini golfe, trabalho de pesquisa bibliográfica sobre esportes “desconhecidos” como: beisebol, rúgbi, golfe, luta livre, ciclismo, dentre outros e as aulas livres.

Em aproximadamente 10, das 47 aulas observadas nos dois ciclos, houveram aula livre, através de alguns encaminhamentos: ao final da aula, após a turma ter realizado a atividade proposta pela docente; quando a professora trabalhava com um grupo, o outro ficava com aula livre; e quando alguém já tinha realizado a atividade “poderia fazer o que quisesse”. Nesse momento, o jogo de futebol prevalecia entre as atividades escolhidas, principalmente entre os meninos; as meninas jogavam basquete, vôlei ou ficavam conversando.

A divisão da turma por gênero aconteceu em 7 aulas, além das aulas livres (momentos em que, na maioria das vezes, a turma se auto dividia entre meninos e meninas). Em certos momentos, determinadas observações eram feitas pela docente na realização de algumas atividades: “os meninos já sabem como é o apoio: braço estendido, perna estendida, flexiona o braço. As meninas podem colocar o joelho no chão para fazer o apoio” (Diário de observação das aulas, 09/08/06). Em outras situações a professora procurava mostrar outros entendimentos para os/as estudantes,

quando estes/as referiam que: “os meninos jogam futebol e as meninas jogam vôlei”, ao dizer: “tem muita mulher que joga futebol e muito homem que joga vôlei”.

É possível perceber que a prática pedagógica da professora Diva, bem como de outras professoras da escola, está marcada por algumas contratações, acordos e negociações, como por exemplo, a turma realizava as atividades propostas pela professora na aula e depois poderiam ter os seus espaços livres para fazerem o que quisesse. A professora também se referia à nomenclatura “trabalho” como sinônimo de aula, de atividade ou de jogo: “vamos terminar o trabalho”, “hoje nosso trabalho vai ser sobre...”, “depois que realizar o trabalho...”.

Na ocasião da narrativa escrita, percebi que a professora Diva, a partir de uma reflexão sobre sua prática pedagógica, aprofundou algumas características que envolvem a docência em educação física, as quais, no seu entendimento, estão intimamente interligadas com o trabalho pedagógico realizado entre docente e estudante:

Acredito que é o trabalho pedagógico que mais aproxima as pessoas. Em especial destes dois segmentos: professores e alunos. As atividades realizadas propiciam um envolvimento emocional e físico pelo trabalho com o corpo, o movimento e o toque que, muitas vezes, é fundamental para clarear uma explicação. E assim, a relação entre ambos (professor e aluno) vai se estreitando e criando laços afetivos e vínculos que certamente perduram por mais tempo e otimizam a aprendizagem. Além disso, a fabulosa integração do trabalho de grupo que, geralmente, é essencial no aprendizado dos conceitos e habilidades desenvolvidos em aula, e, com certeza, quanto mais conhecimento teórico o professor tiver de sua disciplina, mais valor dará a estes aspectos, ou seja, propor sempre aulas em que os alunos possam trocar idéias, criar e se relacionarem uns com os outros (Narrativa escrita professora Diva, 11/05/06).

A professora Tina trabalha na escola com aulas de educação física para os ciclos A e B e com as oficinas de esportes durante a semana e aos finais de semana. Nas aulas de educação física observadas foram desenvolvidos os seguintes conteúdos: alongamento, vôlei, futebol, corrida, basquete e salto em distância. Aproximadamente, em 5 das 15 aulas observadas, houve jogo de futebol no final da aula a pedido dos meninos.

Nas oficinas de vôlei que acontecem as terças feiras, das 11h 30min às 13h, os meninos que chegam antes do horário jogam basquete ou futebol. Os/as estudantes que estudam na escola pela manhã almoçam na escola e depois vão para a oficina. Já

os/as que estudam na escola à tarde, chegam mais cedo, almoçam na escola e ficam para a oficina.

Conversando com a professora Tina, identificamos que o contexto da oficina é diferente do contexto das aulas. Nas oficinas acontece uma flexibilização de horários, os/as estudantes podem chegar mais tarde ou sair mais cedo, além da abertura para ex-estudantes, que podem participar da oficina quando vão até lá “fazer uma visita” ou “matar a saudade” de colegas e da professora. Tina comenta que: “alunos da escola e ex-alunos também [participam da oficina], porque se eles vêm me pedir pra jogar eu não digo que não, eles vêm e jogam junto” (Entrevista professora Tina, 07/12/06).

Em relação a esses dois contextos de sua prática pedagógica observamos que, primeiramente, na oficina de esportes “os/as estudantes estão lá porque querem”, diferentemente das aulas de educação física, em que, muitas vezes, os/as estudantes “têm que participar”. Essa “vontade” marca um interesse que o/a estudante tem em estar naquele momento e naquele espaço. Tive a oportunidade de conversar com a professora Tina sobre a questão dos/as estudantes ouvirem o que ela tem a dizer e atenderem às suas solicitações. A professora observa que “nas oficinas o número de estudantes é menor” (Diário de campo, 26/09/06), além de enfatizar que na oficina de terça-feira, participam “os menores” (mirim) e, na de quinta-feira, participam “os maiores” (juvenil). Alguns/mas estudantes participam nos dois dias, principalmente “os menores”, e a professora observa que na terça-feira “eles fazem coisas que na quinta não fazem, porque os ‘maiores’ não deixam, como, por exemplo, ficar atrapalhando a aula” (Diário de campo, 17/10/06). Tina enfatiza que talvez a grande diferença desses dois contextos seja porque, na oficina de esportes,

eles são dispostos àquela atividade [...]. Porque eles são os mesmos [...] mas como o contexto muda [...] eles também mudam [...]. Com os maiores eles [menores] também mudam o comportamento, é verdade, eles ficam diferentes. O nível de exigência, talvez eles se sintam, aqueles pequenos mais medonhos, eles se sintam mais valorizados, a questão da auto-estima, porque eles estão jogando com os grandes já sabem jogar, porque assim ó, não são todos os de terça que eu convido pra jogar na quinta. Eu convido alguns que eu vejo que já estão em condições de acompanhar. Então de certa forma, a quinta já é um status e aí eles se sentem mais motivados em função disso, e eles sabem que se eles não tiveram um comportamento adequado ali, os maiores vão querer cortar, que eles não voltem ali, talvez seja isso. Mas isso não é uma regra diretamente do professor, é do grupo (Entrevista professora Tina, 07/12/06).

Sobre as observações entre as aulas de educação física e as oficinas de esporte, a professora Bia comenta que essas reflexões poderiam: “gerar algumas mudanças na escola, principalmente na forma como a educação física vem sendo organizada, como a possibilidade de trabalhar a educação física por interesse”, no contexto das aulas com os ciclos (Diário de campo, 05/10/06).

A professora Mirna trabalha com os ciclos A, C e EJA. Das 38 aulas observadas dessa docente, 10 foram do ciclo A e 28 do ciclo C. No primeiro ciclo, as atividades desenvolvidas se baseavam em brincadeiras recreativas e jogos com bolas diversas. No terceiro ciclo a professora desenvolveu atividades de corrida, caminhada e alongamento, além das modalidades esportivas de handebol, basquete, voleibol e futebol.

Em 15 aulas observadas houve a divisão da turma por gênero, e em aproximadamente 19 encontros as aulas foram finalizadas com futebol para os meninos. Em outro dia que estava realizando observação de uma aula do ciclo C, uma estudante, assim falou, quando os meninos foram jogar futebol: “Não sei por quê os meninos gostam tanto de futebol, eles falam a manhã toda nisso” (Diário de observação das aulas, 21/11/06). A menina se referia ao fato de que, na sala de aula, antes do período de educação física, os meninos só falavam em futebol e que depois do recreio, quando a turma retorna para sala, o assunto dos meninos é o jogo que aconteceu na aula de educação física. Em um outro dia, quando estava observando as aulas, essa mesma menina, cansada da atividade da aula (corrida em volta da quadra), senta-se na arquibancada, próxima de onde eu estava, e comenta:

Estudante: A sora é brincadeira!

Lisandra: O que vai ser agora na aula?

Estudante: Pra gente [meninas] não sei, para os guris é futebol (Diário de observação das aulas, 24/11/06).

É possível perceber uma certa naturalização ao fato de “os meninos jogarem futebol”, pois a menina observa que: “não sabe o que *elas* irão ter de aula, mas os *meninos* com certeza terão futebol”. Essas divisões, que geralmente ocorriam na aula livre, bem como tudo que se passava nesse momento, raramente havia intervenção das

professoras, ora porque elas “queriam ver como eles se organizavam sozinhos”, ora porque diziam “que eles já estavam bem grandes para se organizarem”.

Em relação a sua prática pedagógica, Mirna compara o trabalho que desenvolve com o ciclo C (no turno da manhã) com o trabalho que realiza no EJA (no turno da noite). A professora enfatiza que no turno da noite o vínculo que estabelece com os/as estudantes é diferente, visto que tem possibilidade de dialogar mais com a turma, o que facilita o trabalho pedagógico. Ela desenvolve com o EJA atividades de alongamento, aquecimento com toda a turma e depois procura separá-la por grupos de interesse: “o grupo da ginástica, o grupo que joga e o grupo que precisa de uma atenção especial por complicações de saúde”. Além disso, trabalha alguns textos em aula sobre “a questão do fumo, da alimentação, do corpo humano, do movimento” (Entrevista professora Mirna, 28/11/06). Com o ciclo C, a professora procura trabalhar com alongamentos, aquecimentos, jogos (handebol, basquete, voleibol e futebol) e algumas de suas regras.

Pude perceber que a prática pedagógica da professora Mirna é fortemente influenciada pela sua história de ingresso na RMEPOA. Mirna fez concurso público para a RMEPOA e para outra rede municipal de uma cidade da região metropolitana de POA, onde foi chamada primeiro. A docente reflete sobre suas experiências e as define como “completamente diferentes”. Na cidade da região metropolitana trabalhava em uma escola que ela considerava “muito boa” e com “alunos muito bons”. Nessa escola desenvolveu atividades esportivas com equipes, especificamente treinamento de atletismo para participarem em campeonatos, onde acabava treinando fora do seu horário de trabalho em um parque que tinha na cidade, próximo à escola:

A gente saía de tardezinha e ia pra lá treinar atletismo e eu ia carregando peso e tudo sabe? E a gente ficava lá até anoitecer assim, eu e os alunos sabe? Pra mim aquilo era uma alegria, era uma festa. E eu gostava muito. E eu fiquei, eu acompanhei eles da quinta a oitava [série], eles foram meus alunos sempre (Entrevista professora Mirna, 28/11/06).

A professora iniciou com regime de trabalho de 20 horas nessa escola e logo depois adquiriu mais 20 horas. Entretanto, estava sempre aguardando ser chamada na RMEPOA, e tinha uma expectativa muito grande de que “sua vida ia mudar” e estava

muito feliz porque suas condições financeiras também melhorariam. Quando ingressou na RMEPOA:

[...] de fato mudou, isso não resta dúvida assim, mas bah! Pra mim foi um choque muito grande. Quando eu comecei aqui [RMEPOA] eu fui parar no médico no segundo ano. Embora hoje eu saiba [...] porque eu não queria sair [da outra escola] porque eu tinha vínculos com as minhas colegas, eu já tinha amigos lá. E eu pensava que sair de lá era romper de vez [...] e realmente assim são pessoas com quem, só uma amiga ficou de lá, com quem a gente se fala. Mas fora isso, eu sabia que era um rompimento e era uma coisa que pra mim eu gostava muito, me trazia em termos profissionais, era uma coisa que me realizava, então eu não queria sair (Entrevista professora Mirna, 28/11/06).

Depois de um certo tempo de trabalho na escola Getúlio, Mirna conseguiu mais 10 horas na RMEPOA em uma outra escola: “Só que aí me mandaram lá pra Vila Cruzeiro, ahh e aquilo ali assim sabe? Aí o choque foi pior ainda” (Entrevista professora Mirna, 28/11/06). No ano seguinte, Mirna concentrou às 40 horas de trabalho na RMEPOA e se exonerou da outra rede municipal:

Mas aí assim pra mim foi um choque [...] a realidade que eu vivi na outra escola era uma coisa tão diferente assim [...] desde os treinos, da coisa que eu vivia, depois que eu fui pra escola [da cidade da região metropolitana] com outro tipo de aluno [...] era uma coisa muito boa [...]. Hoje eu me habituei, hoje nada mais me apavora, mas no início foi muito duro assim, eu pensei “pô, esperei anos achando que isso ia mudar coisas da minha vida”, e realmente mudou, mas me abalou muito aquilo [...] eu não tava preparada, não tava mesmo [...] eu realmente não tinha estrutura [...] Eu vivi sempre, não só em coisas de treinos mas em tudo assim, coisas da minha casa, a minha mãe fez letras [curso de graduação] então a gente sempre teve aquela coisa assim desde pequena sabe? Sempre muito cobrada, de ler. Então quando me deparei [com a realidade da escola Getúlio] aquilo era uma agressão pra mim (Entrevista professora Mirna, 28/11/06).

É possível perceber o confronto entre as experiências que a professora viveu no decorrer de sua vida, com as quais se identificava na primeira escola em que trabalhou e o desconforto ao se deparar com uma realidade desconhecida e diferente. Refletindo sobre esse fato, a professora compara as duas experiências em realidades distintas e conclui que na primeira escola que trabalhou: “eles eram alunos assim de uma classe intermediária né? Claro, as pessoas com um pouco de dificuldades, mas eles tinham acesso a várias coisas assim, era um ambiente bom assim que eu me encaixava ali né? Que era parecido com o que eu tinha vivido. Então era uma coisa boa” (Entrevista

professora Mirna, 28/11/06). A professora comenta sobre como lidou com a diversidade encontrada nesses lugares, além de que, mudou sua forma de ver as coisas e sua postura em relação aos/as estudantes. Na ocasião da entrevista a professora havia comentado que: “Hoje já me habituei, hoje nada mais me apavora”, fato que pedi para comentar em sua narrativa escrita:

Acho que essa frase se enquadra bem a 12 anos mais ou menos de escola, tendo passado por 11 diferentes locais entre Porto Alegre e São Feliz. Algumas coisas, ou muitas, foram super positivas principalmente no Getúlio quanto na escola Bento Lima⁶³, escola que trabalhei em São Feliz. Porém passei por 4 escolas ao longo desses anos, 2 em POA e 2 em São Feliz localizadas em bairros retirados e com alto índice de criminalidade e violência que me fazem pensar isso de outra forma. Hoje poucas coisas me surpreendem com relação a alunos dentro da escola, tanto de forma positiva, pois já vi alunos com extrema dedicação (e tive muitos alunos assim) com ótimos resultados em diferentes aspectos, mas já presenciei também situações de desrespeito, agressão entre alunos, para com os professores, sexo, uso de drogas, situações de desvalorização da figura feminina com atitudes das meninas, entre muitos outros... Isso tudo me faz pensar que já tenho visto “quase tudo” o que pode se passar dentro da escola. Espero que estejamos longe de chegar à realidade de alguns centros maiores como RJ e SP onde muitos professores tem sofrido agressões por parte de alunos (Narrativa escrita, professora Mirna, 12/12/06) [grifos da professora].

A professora conta sobre como lidou com essa nova realidade e também sobre a mudança quanto à sua prática pedagógica, na forma de se relacionar com os/as estudantes, e hoje avalia que essa situação já está superada:

Quando cheguei em POA percebi que minha postura tinha que ser diferente. Tinha que ser mais dura, pois a realidade era muito diferente. Por um bom tempo muitas coisas me incomodavam, tanto no que presenciava quanto nas palavras que ouvia. Com o passar do tempo vi que algumas situações não podem ser levadas “a ponto de faca”. É preciso sim relevar e entender que a realidade deles de vida é trazida pra dentro da escola e cabe a mim, hoje, não entrar em choque com essa diferença de vivências (Narrativa escrita, professora Mirna, 12/12/06).

Foi possível perceber, nas observações realizadas das aulas da professora, que uma das formas que ela encontrou para “não entrar em choque com essa diferença de vivências”, foi mudando sua postura docente. A professora comenta que:

⁶³ Nome fictício da escola.

Eu acho que pra quem viveu aquele período assim que eu achei que eu não ia agüentar entendeu? Que eu pensei assim “eu não vou agüentar”, ta certo que eles [estudantes] mudaram bastante [...] eu mudei a minha forma de ver as coisas porque se não eu não agüentaria né? [...] Então eu tive que mudar né, eu realmente assim tem coisas que eu não esquento a minha cabeça, porque se eu vou esquentar [...] então tem coisas assim que realmente às vezes eu faço que não vejo, que não escuto, não ouço [...] a gente tenta na medida do possível fazer o que é possível e da melhor forma possível (Entrevista professora Mirna, 28/11/06).

Quando a professora Mirna fala que é preciso compreender que a realidade vivida pelos/as estudantes se faz presente na escola e na sala de aula, enfatiza que, entender isso, é uma forma de não entrar em “choque com essa diferença de vivências”. Gostaria de ressaltar que as docentes também são pessoas que possuem uma história e realidade fora da escola, e que trazem essas experiências para dentro desse contexto. Saber lidar com esse “conflito de gerações” talvez seja um dos desafios pelos quais passa a escola hoje.

A professora Bia trabalha com as turmas do ciclo A e B. Desenvolve suas aulas a partir de um “planejamento participativo”. Esse planejamento diário ocorre no início da aula, momento em que combina com a turma as atividades que gostaria de fazer naquele dia, principalmente com o ciclo A, além de abrir espaço para sugestões da turma sobre as atividades propostas. Nesse momento a professora faz as combinações necessárias para as atividades que serão realizadas em aula, mantendo o cuidado de “a cada aula incluir uma brincadeira nova de acordo com seus objetivos” (Diário de campo, 04/05/06). Foi possível observar que esse momento inicial da aula é importante e valorizado pela professora, principalmente para os/as estudantes exporem suas opiniões: “[...] ele consegue se expor, ele consegue falar o que pensa [...] porque a opinião de cada um é importante sim e eu faço questão de trabalhar com a opinião deles, e de negociar quando for o caso” (Entrevista professora Bia, 24/08/06).

Das 41 aulas observadas da professora Bia, 10 foram do ciclo A e 31 do ciclo B. No ciclo A, a professora desenvolveu atividades/brincadeiras recreativas diversas (pega-pega e suas variações, circuitos lúdicos, atividades com cordas, colchonetes, bolas diversas, rodas cantadas). No ciclo B, desenvolveu atividades de atletismo, alongamento, ginástica e atividades enfatizando as modalidades esportivas e suas variações: basquete, futebol, voleibol e handebol, as quais a professora denomina de

“iniciação esportiva”. Quando trabalha com esses esportes, a professora organiza no trimestre, o mesmo “conteúdo” para todas as turmas: “Eu também tenho que me preservar. Não dá para ficar fazendo planejamento de handebol, vôlei, tem mais a outra escola ainda”.

Aproximadamente 12 aulas observadas tiveram a divisão da turma por gênero, ora por escolha da turma, ora por orientação da professora: “didaticamente eu separo menino e menina para poder apitar o jogo, porque daí eu sei quais são os times”. A professora reflete sobre esse fenômeno na escola e enfatiza que: “Inicialmente essa questão de meninos e meninas era bem forte, os meninos não deixavam as meninas jogarem junto, tipo discriminação, e hoje isso já está mais tranquilo” (Diário de observação das aulas, 17/10/06).

A professora Bia trabalhou com aula livre em aproximadamente 8 aulas que observei, segundo ela: “por merecimento”. Observa que os/as estudantes “merecem uma aula livre por terem realizado todas as atividades propostas e por atenderem o que foi solicitado pela professora”. Nas turmas em que há os dois períodos de aula juntos, organiza, na maioria das vezes, um período com aula “dirigida” e o outro período com “aula livre”, o que faz parte das negociações das aulas de educação física. Em uma das observações que realizei, a professora estabeleceu o seguinte diálogo com um estudante durante uma aula livre:

Professora: O que ta achando da aula?

Estudante: Ta boa.

Professora: Por que ta boa?

Estudante: Porque é aula livre.

Professora: Por que a aula livre é boa?

Estudante: Porque dá pra fazer o que quiser (Diário de observação da aula, 26/09/06).

A presença do futebol ao final da aula também aconteceu em alguns momentos, a partir do entendimento de que a turma “merecia alguns minutos de futebol”. Uma observação nova nesse contexto, é que, das 6 aulas em que esse fato aconteceu, duas foram a pedido das meninas.

Foi possível perceber que algumas “regras” orientam o trabalho pedagógico da professora Bia e são enfatizadas por ela durante as aulas, tais como: “aprender a ouvir;

realizar as atividades conforme combinado no planejamento participativo; ampliar o conhecimentos dos/as estudantes; e trabalhar com desafios”.

É possível perceber que a prática pedagógica das professoras de educação física da escola investigada consiste de algumas negociações, realizadas tanto com os/as estudantes, como entre as docentes. Essas últimas acontecem a partir de alguns “acordos internos estabelecidos”. Um desses acordos entre as docentes diz respeito às turmas de Educação Infantil e às turmas de progressão. Essas turmas passam por um “rodízio” entre as professoras, de um ano para outro, ou seja, a professora que trabalhou com essas turmas durante o período de um ano letivo, no próximo ano não trabalhará novamente com elas. Dessa forma, outra professora dará aula para esses grupos. Além disso, as professoras estabelecem acordos para lidarem com a divisão dos espaços, como o ginásio e a sala de educação física, onde ficam os materiais de cada docente.

Os acordos estabelecidos com os/as estudantes tratam de negociações que objetivam “o bom andamento da aula”. É possível perceber que a aula livre ocupa um determinado lugar nas práticas pedagógicas das professoras, e, associado a esse espaço também estão “os minutos do futebol”. Foi possível observar que as discussões sobre as relações de gênero no universo escolar, propostas nos Planos de Estudos (2005/2006), especificamente no ciclo C, são pouco exploradas e problematizadas pelas docentes, sobretudo as situações onde as diferenças entre meninos e meninas se sobressaem⁶⁴. As aulas que são divididas entre meninos e meninas acontecem ora por iniciativa dos/as estudantes, ora pelas docentes.

Discutindo as representações de docentes sobre a “distribuição dos alunos por sexo nas aulas de educação física”, Louzada, Votre e Deive (2007) enfatizam que: “Dependendo do objetivo da aula, é viável o trabalho com turma mista. A melhoria no relacionamento intersexo, segundo Saraiva-Kunz (1993), pode ser obtida com o debate sobre a temática. Situações de conflitos e discriminação envolvendo meninos e

⁶⁴ “Eu sou cavalo que come arroz, vocês são égua que dá pra dois. Eu sou cavalo que come capim, vocês são égua que dá pra mim”: música cantada pelos meninos enquanto realizavam a corrida na aula de educação física, no ritmo de “fala de quartel” (um, dois, três, quatro) (Diário de observação das aulas, 14/11/06).

meninas podem ser atenuadas com a discussão franca, com orientação do docente, que favorece o espírito de cooperação e de solidariedade” (p. 60).

A partir das observações das aulas que realizei onde a turma era dividida entre meninos e meninas, comecei a refletir que, através de algumas práticas pedagógicas, desde o início do desenvolvimento das crianças e adolescentes, as docentes podem estar contribuindo para formar “meninas que pulam corda e meninos que jogam futebol”. Dessa forma, vai sendo proporcionado que o futebol se legitime em um determinado espaço pedagógico, uma vez que “Os meninos jogam futebol em qualquer momento possível na escola. As meninas jogam vôlei, conversam, quicam bola de basquete, pulam corda” (Diário de campo, 08/08/06).

Foi possível perceber algumas intervenções nas práticas pedagógicas das professoras de educação física, dentre elas, desentendimentos entre estudantes no início da aula ou no retorno do recreio; as brincadeiras que atualmente fazem parte da cultura infantil e juvenil como as “figurinhas dos rebeldes”⁶⁵; estudantes de outras turmas que ficavam assistindo às aulas e chamando atenção de outros/as estudantes; circulação de pessoas pelo pátio, dentre outros:

- a) **passeios extra classe:** na ocasião de um passeio realizado com várias turmas da escola, a professora Diva me informou: “hoje eles vão passear, nós vamos esperar eles saírem e ver qual é a turma que fica para dar aula” (Diário de campo, 30/11/05). Em outros momentos, as docentes ficavam sabendo do passeio somente no dia do mesmo, ou quando iam ao encontro da turma que teriam aula e percebiam que essa não estava no ginásio, nem na escola;
- b) **conselhos de classes:** durante os dias dos conselhos as turmas não têm aula de educação física;

⁶⁵ “Rebeldes” é uma novela de um canal de TV aberta que trata da vida de adolescentes dentro e fora da escola. Com o mesmo nome, a partir da novela, foi criado um grupo musical em exposição na mídia nos últimos tempos. Além disso, foi possível observar no contexto escolar, os artefatos culturais que demandam desse grupo: roupas, acessórios, cds, jeito de falar, dentre outros.

c) curso “Juniors Active”: Diva me explicou que esse curso com os ciclos B e C trata de uma empresa que trabalha “bussiness com os alunos, dão um curso anualmente na escola e no final os alunos têm que apresentar algo no sentido de como construir/montar uma micro empresa” (Diário de campo, 29/06/06). As turmas de B 30 aceitaram fazer o curso com uma solicitação: “de que o curso não fosse nos dias das aulas de educação física” (Diário de campo, 29/06/06).

Sobre as características das aulas de educação física na escola, Diva comenta: “eu fico pensando em como a nossa aula é diferente da de sala de aula” (Diário de campo, 12/06/06), se referindo ao fato de uma “mãe” ter chegado no meio da aula da estagiária e ter perguntado se aquela turma era a turma tal, e de como as pessoas entram no meio da aula de educação física, perguntam coisas, chamam estudantes, entre outras situações. A professora Bia enfatiza que “a aula de educação física é pública, qualquer um pode ver” (Diário de campo, 24/04/06). Além disso, lembra que a educação física na escola é um “momento esperado” pelos/as estudantes, os/as quais, em alguns momentos, defendem a constituição desse espaço pedagógico. Um exemplo desse fato foi à exigência das turmas B 30 em relação ao curso que seria realizado na escola.

Gostaria de salientar um fator importante na prática pedagógica das docentes que é a utilização do ginásio de esportes. Esse espaço é utilizado por todas as docentes de educação física e se constitui em um lugar de “desejo” dos/as estudantes. De acordo com a professora Tina, a organização dos horários de educação física das turmas acontece a partir das possibilidades de uso desse espaço:

[...] o ginásio não é pro professor, o ginásio é do aluno. Então a gente tem que garantir um período de ginásio pra cada [turma]. Não adianta eu ficar dois períodos no ginásio com duas, três turmas e duas, três ficarem sem ginásio, porque eu fui contemplada com o ginásio. Não! A divisão tem que ser para contemplar o aluno e aí cada turma tem que estar pelo menos um período dentro do ginásio, algumas ficam mais de um, mas não acontece de nenhuma turma ficar sem o ginásio [...] Porque eles [estudantes] têm essa paixão pelo ginásio, eles descem gritando: “o ginásio é nosso”. Então tem que contemplar isso e não o professor ser contemplado (Entrevista professora Tina, 07/12/06).

Um aspecto que gostaria de ressaltar é que esse espaço pode ser considerado como indutor dos conteúdos a serem desenvolvidos em aula, priorizando algumas aprendizagens da cultura corporal do movimento humano em detrimento de outras. O ginásio me pareceu em alguns momentos como “o grande salvador” e em outros como “o grande vilão”. Em se tratando de aspectos materiais e estruturais, qual seria o espaço ideal para as aulas de educação física em uma escola? Certamente um local adequado para realizar essas aulas: coberto para os dias de chuva e de sol forte, grande para realizar diversas atividades, um ginásio parece perfeito! E de fato é. Nas palavras da diretora da escola: “O ginásio, tem escolas particulares que se admiram da nossa estrutura, gostam bastante” (Diário de campo, 09/11/05). Esse espaço é também utilizado pela comunidade em atividades aos finais de semana desde a criação da escola, e atualmente para as oficinas do projeto Escola Aberta. Além disso, é um espaço disponibilizado pela direção para SMED no período de realizações dos Jogos Escolares Municipais. A professora Tina comenta que em alguns eventos preferem oferecer o ginásio e participarem das atividades na própria escola, do que sair com o grupo para outros locais, devido a custos com deslocamentos e organizações necessárias para essas saídas da escola. Na ocasião de um evento de formação realizado pela SMED, a professora definiu esse espaço da seguinte forma: “eles depredam a escola, mas ninguém toca no ginásio” (Diário de campo, 02/03/06).

No entanto, esse espaço tem mostrado alguns “problemas” principalmente em relação à “saúde das professoras”, contribuindo com alguns desgastes pelos quais as docentes estão passando, apresentando sinais físicos de cansaço. Bia faz algumas observações sobre as aulas realizadas nesse espaço: “Essa poluição sonora do ginásio é muito grande, eles [estudantes] jogam com a boca e não com o corpo”. A professora Tina observa: “Esse ginásio é um prato cheio pra [prejudicar a] audição né? Ainda mais eu que nos fins de semana com jogos, aqueles apitos de juiz ali, agora eu tento ficar mais tempo fora. Porque eu fazia mesa direto nos jogos que a gente participava” (Entrevista professora Tina, 07/12/06). A professora Mirna, quando enfrentou algumas dificuldades em sua prática pedagógica pensava: “eu quero silêncio, não quero aquela gritaria do ginásio” (Entrevista professora Mirna, 28/11/06).

Essas falas podem estar chamando a atenção para o fato de que o ginásio não se caracteriza somente como um espaço de alegrias e realizações. Em algumas observações que realizei, principalmente quando estava somente uma professora de educação física na escola, a professora preferiu organizar a aula no pátio ou na sala de aula, não utilizando o ginásio naquele momento.

5.3 VIDA PESSOAL (E O MUNDO DO TRABALHO): UM SER HUMANO UNO

Nessa categoria de análise gostaria de complementar a categoria anterior e enfatizar novamente que essa separação foi realizada meramente com fins de organização, pois reconheço que o sujeito que participa do mundo do trabalho é o mesmo que tem uma vida pessoal. De acordo com Fontana (2000): “Estudar o sujeito implica estudar relações entre sujeitos. Implica lidar com a multiplicidade na unidade do próprio sujeito” (p. 63).

Foi possível observar que as docentes colaboradoras do estudo dedicam um tempo significativo de suas vidas a docência, por isso é importante compreender o mundo do trabalho, através, também, das experiências de vida das docentes. Isso porquê, as experiências pessoais e de trabalho não acontecem de forma separada; fazem parte de um ser uno.

Tardif e Lessard (2005) enfatizam que “[...] o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz” (p. 28-29). Assim, a constituição da identidade é um projeto para uma vida toda, que se realiza em grande parte na escola, espaço de trabalho docente.

Foi possível observar um fato interessante pelo qual, quatro das cinco docentes entrevistadas passaram, em que, cada uma a seu modo, lidou com essa situação de forma diferenciada: o fato de tornarem-se mãe. Essa situação foi vivida por duas docentes colaboradoras do estudo no momento em que ingressaram na RMEPOA. Quando foram chamadas para trabalhar, após terem passado no concurso público, ambas estavam grávidas. Uma delas trabalhou alguns meses na escola e entrou em licença gestante; a outra organizou a escola em que iria trabalhar e teve sua filha no outro dia.

Duas docentes investigadas reduziram sua carga horária de trabalho quando seus filhos nasceram. Trabalhavam 40 horas semanais; uma delas reduziu para 30 e a outra reduziu para 20 horas:

Eu trabalhava primeiro 20 horas no particular [escola privada] e 20 horas no estado. Depois larguei o particular, 20 horas na prefeitura e 20 horas no estado, assim eu fiquei 10 anos, da Restinga pra Glória, Restinga de manhã, Glória de tarde [...]. E depois quando eu engravidei, tive o meu filho eu disse: “agora eu vou me dedicar um turno a ser mãe” do meu próprio filho né? E aí eu me exonerei do estado [...]. De 88 a 2000 eu fique só com 20 horas. Em 2000 eu vim pra cá pra escola [Getúlio] e aí eu trabalhei os dois primeiros anos com 20 horas e depois peguei vice-direção, a qual eles me deram 40 horas (Entrevista professora Nina, 07/12/06).

E depois uma outra etapa que foi importante também eu acho que foi... ser mãe, ta tudo misturado na mesma pergunta né agora? [...] Porque quando eu trabalhava 40 horas, quando nasceu o primeiro filho eu reduzi pra 30 horas, daí eu trabalhava do meio dia as seis [...]. Aí nasceu a Ana Carolina⁶⁶, eu reduzi pra 20 horas porque eu pensava: “a educação eu quero seguir por minha conta e não por conta das secretárias” [...]. Só que a partir do momento que eu fiquei mãe eu desejava pros meus filhos na escola, ou na creche, ou na escolinha, a mesma educação que eu queria dar pros meus alunos, então assim, eu educo, eu dou aula pros meus alunos como se eles fossem os meus filhos. Então eu procuro, porque eu acho assim, vem uma fatia de amor e carinho, de ouvir, de cada aluno ser importante sim [...] porque é assim que eu quero que os meus filhos sejam tratados, com a importância que eles têm (Entrevista professora Bia, 24/08/06).

É possível perceber que a professora Bia começou a repensar seu papel de professora a partir do momento que foi mãe, relacionando elementos da maternidade com seu trabalho. Bia diminuiu sua carga horária de trabalho para se dedicar aos seus/suas filhos/as e propor uma determinada “rotina pros meus filhos, enquanto que o meu marido trabalhava 60 horas, ele podia fazer esse horário assim mais exigente” (Entrevista professora Bia, 24/08/06).

Em uma das observações realizadas na “sala dos professores” Tina e Bia conversavam sobre filhos/as. Tina comentava que “teve o primeiro filho com 22 anos e a outra [filha] com 30 anos. Ela conta que sua sobrinha era um pouco ‘rebelde’, era vocalista de uma banda de reggae e viajava o Brasil inteiro vendendo bijuteria, e que,

⁶⁶ Nome fictício.

depois que ganhou bebê mudou completamente: “ficou mais centrada”. Bia comenta: “mas o filho muda a pessoa”. “Muda mesmo”, diz Tina” (Diário de campo, 19/10/06).

Outro aspecto que pretendo salientar, relacionado ao mundo do trabalho, é o que denominei de “saúde das professoras”. Essa terminologia é utilizada pelas docentes ao se referirem aos “problemas” pelos quais estão passando. Quatro das professoras investigadas passaram ou estão passando por alguma situação conflituosa, a qual, elas relacionam com a prática docente da área de educação física. A professora Bia, atualmente, possui um problema nas cordas vocais, e conseqüentemente na sua voz, e sente que isso atrapalha sua prática pedagógica e a relação que estabelece com os estudantes:

E ainda essa coisa, e é outro ponto que me prejudica é a questão da voz, mas isso é um problema físico meu, que eu tenho uma fenda nas cordas vocais, e também é um problema de todo professor, de falar muito e falar ao ar livre. Mas eu acho que tem a ver principalmente comigo mesmo, eu canso demais, me dá um cansaço físico de corpo inteiro essa coisa de sair muito ar quando falo, e eu canso, eu gosto, mas eu canso. Então isso é uma coisa que eu acho que tem uma certa influência sobre as aulas também sabe? Sobre a qualidade das aulas, até porque também quando tu ta cansada, às vezes, o teu pavio fica mais curto, tu não tem a mesma paciência que tu poderia ter, tu não consegue enxergar as coisas com tanta clareza quando elas acontecem (Entrevista professora Bia, 24/08/06).

A professora Tina está passando por um processo gradativo e irreversível de surdez, ao qual ela percebe que os anos de trabalho dentro do ginásio, durante os dias da semana e aos finais de semana, podem ter contribuído de forma significativa:

E eu to num período bem complicado assim da minha vida com relação às aulas sabe? Porque essa questão física ta me atrapalhando muito mesmo, essa questão da audição. [...] como é um processo de surdez, o ruído ele me consome, eu fico acabada [...] o primeiro exame que eu fiz foi com 43 anos, tava dando perda de audição, aos 48 aparece mais e com 50 anos agora, aparece nos meus exames que ta ficando maior né? E dito pelo médico que a minha permanência no ruído acelera isso. É irreversível, a permanência no ruído acelera, se eu trabalhasse numa fábrica ou [como] motorista de ônibus, nessas profissões, daí colocaria um tampão. Mas como é que eu vou dar aula com um tampão? Fora o ridículo né? Ainda tem a questão de tu não ouvir as crianças, não tem nada a ver [...]. E esse ginásio é um prato cheio pra audição né? Ainda mais eu que nos fins de semana com jogos, aqueles apitos de juiz ali. Agora eu tento ficar muito tempo fora. Porque eu fazia mesa direto nos jogos que a gente participava, ficava ali na mesa, agora eu procuro colocar as meninas, aí eu chego ali, oriento, saio, eu não fico mais tanto tempo. Muito tempo de ginásio, desde que eu vim pra cá [para a escola Getúlio]. Além das

aulas, os finais de semana. Esse e em outro ginásio que a gente participa (Entrevista professora Tina, 07/12/06).

Tina comenta que esse fato está ocasionando uma mudança em sua vida docente, porque junto a isso “vem uma coisa de culpa”. Essa culpa a professora relaciona as aulas anteriores, onde participava juntamente com os/as estudantes e proporcionava atividades diferenciadas. Atualmente, quando trabalha com um grupo muito grande de estudantes, o barulho e a indisciplina começam a gerar um desconforto e a professora comenta que se sente um pouco “perturbada”: “E aí vem uma culpa de que eu não sou mais aquela profissional que eu conseguia dar aula daquele jeito, e aí atrapalha tudo né? Aí vem tudo, tá sendo complicado pra mim, maior [do que a] questão do barulho do ouvido é o que vem junto com isso né? Eu não conseguir mais dar conta das minhas aulas” (Entrevista professora Tina, 07/12/06). Uma das professoras de arte educação da escola, comentou um dia na “sala dos professores”, que fez um “exame de ouvido e ficou sabendo que ela não consegue distinguir diversos sons quando esses estão juntos, exatamente como na escola, quando há muito barulho” (Diário de campo, 15/09/06).

A professora Nina comenta que depois de anos de trabalho com educação física infantil, entrou em processo de delimitação por “sérios problemas que tem na coluna”. A professora Mirna passou por períodos desconfortáveis quando ingressou na RMEPOA devido ao “choque cultural” vivido nos primeiros anos de trabalho.

Bia comenta que junto a esses fatores, vale ressaltar o “excesso de trabalho que os professores têm. Por isso estão sempre de licença ou biometria. Alguns professores emendam feriados, pois a falta de professores na escola faz com que os que estão lá acabem tendo que dar mais aulas” (Diário de campo, 10/07/06). No segundo semestre de 2006 foi significativo o número de docentes que entraram em biometria e licença saúde na escola investigada.

Em uma reunião realizada na escola com o Departamento Municipal de Previdência dos Servidores Públicos do Município de Porto Alegre (PREVIMPA – autarquia própria dirigida pelos/as municipais/as) foi discutido o alto índice de biometrias apresentadas ao município. Do mesmo modo, outro fator que vem aumentando nos últimos anos é a aposentadoria por invalidez. Nesse caso, das

aposentadorias realizadas pelo município, entre os anos de 2005 e 2006, abrangendo todos/as os/as servidores/as públicos/as municipais, aproximadamente de 23% a 25% são por invalidez e por doenças consideradas graves (Diário de campo, 22/06/06). Esse departamento municipal não tem uma relação específica do número de docentes que se aposentam por invalidez, mas afirmam que os/as professores/as fazem parte dessa realidade. Essa constatação chama atenção para a seguinte pergunta: *por que os/as docentes estão adoecendo?* De acordo com Santini e Molina Neto (2005), em pesquisa realizada com docentes de educação física da RMEPOA que entraram em licença médica entre janeiro de 2000 a julho de 2002, foi possível compreender algumas situações que possam estar interligadas com esses pedidos de licenças, nesse caso:

a) Formação acadêmica insuficiente para enfrentar o choque com a realidade escolar; b) Implantação de inovações e projetos político-pedagógicos que minimizam a participação dos professores como sujeitos; c) A multiplicidade de papéis sociais e profissionais exigidos e exercidos pelos professores de Educação Física nas escolas; d) Ambiente de violência urbana e insegurança pessoal, enfrentado pelos professores; e) Conflitos nas relações interpessoais com os colegas de trabalho; f) Condições materiais objetivas adversas ao exercício do trabalho com a qualidade desejada pelo sujeito; e, g) a dificuldade de lidar, política e epistemologicamente, com críticas dirigidas por diferentes setores da comunidade escolar ao caráter e à contribuição da disciplina no desenvolvimento do currículo escola (p. 219).

Em uma formação da escola, realizada no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, as professoras que chegaram primeiramente no local estavam comentando a atual situação que enfrentam na escola, especificamente sobre “a inclusão de estudantes com necessidades especiais na escola”. As professoras discutiam sobre “o quê seria essa inclusão? Observaram que esse processo não acontece somente com a construção de rampas de acesso na escola. Além disso, as docentes deveriam ter diversas formações que tratassem desse assunto, e concluíram: depois não querem que a gente entre em biometria, mas assim ninguém resiste” (Diário de campo, 16/08/06).

O último aspecto que gostaria de salientar nessa categoria diz respeito a um espaço na escola, o qual, comecei a perceber como um local onde há um “entrecruzamento” da vida pessoal das docentes com o mundo do trabalho: “a sala dos professores”. Esse local, que possui uma organização própria e horários definidos de

circulação, faz parte do contexto escolar e, nesse sentido, da constituição do processo de identização docente. Nessa sala, muitas coisas são ditas, tantas outras são feitas, artefatos são mostrados e vendidos, informações são lidas e escritas, gestos são observados, olhares são lançados, docentes caminham, lêem os murais, assinam o livro ponto, fazem lanches, tomam café, conversam, se reúnem, organizam seu trabalho... Enfim, esse espaço e sua constituição no contexto escolar daria um outro estudo de caso.

Loguercio (2003), chama atenção para a cultura da escola e, especialmente, da “sala dos professores” como um espaço em que se evidencia a produção de identidades. Percebi essa sala como um espaço para manifestação da vida pessoal das docentes. Em pouco tempo, elas trocavam informações sobre tudo que era possível imaginar: lembranças da infância, passeios e viagens realizadas; festas do final de semana; animais de estimação; receitas culinárias; opiniões sobre roupas, dietas e família; construções e reformas; doença e morte; atividades físicas; aniversários e eventos (ritos de passagens, como “chá de fralda”), além, certamente, de informações do mundo do trabalho: cadernos de chamada, ciclos de formação, atitudes e comportamentos dos/as estudantes, aposentadoria, assembléias, direção, dentre outros. O mais interessante é que esses assuntos se entrelaçavam por pequenos e tênues momentos, às vezes, de forma mais rápida que o próprio entendimento. Várias vezes, quando eu terminava de anotar algo no diário de campo, aquilo já não chamava mais a atenção do grupo, que já estava discutindo outras coisas.

A imagem que me vem à memória, para tentar compreender esse espaço de entrecruzamento e encontro da vida pessoal e o mundo do trabalho docente, é um termo que conheci, inicialmente através da matemática, denominado *intersecção*, ou seja, o ponto onde se dá o encontro entre essas duas manifestações vividas pelo sujeito docente. Esse local pode também ser compreendido como “espaço e tempo de interstícios”, no sentido que Teixeira (2006) atribui aos recreios escolares:

Semelhante aos intervalos entre os turnos (da manhã para a tarde e da tarde para a noite) e aos momentos de chegada e saída da escola, recreios são interstícios dos tempos escolares em que os professores se encontram, em momentos marcados por afetividade, espontaneidade e descontração, geralmente nas salas dos professores, espaço muito especial. Nele os colegas se vêem, se revêem e se mostram mais inteiros, revelando uns aos outros

seus prazeres e dissabores quanto aos alunos, à escola, à prefeitura, ao Estado, à profissão. Ou mesmo quanto a vida pessoal, familiar, particular. Recreios são tempos em que os professores compartilham as alegrias e as dificuldades do ofício (p.41-42).

5.4 GRUPOS DE PERTENCIMENTO: O COLETIVO, A IDENTIFICAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DO PROCESSO DE IDENTIZAÇÃO

Nessa categoria, que está muito interligada com a anterior, chamo atenção para a noção do “outro” na constituição do processo de identificação, processo que, socialmente construído, através da reflexão, autonomia e aspectos relacionais, se constitui através da identificação e reconhecimento dos outros. Sanches e Cochito (2002) enfatizam duas representações importantes na construção da identidade docente: “identidade para si” e a “identidade para os outros ou relacional”. A primeira refere-se às representações que os/as professores/as fazem de si próprios; e a segunda diz respeito ao impacto que os outros têm na constituição da identidade.

Lioret (1998) lembra que as relações cotidianas que estabelecemos com as pessoas e com o mundo se produzem dentro de *grupos socializadores*, os quais podem vir a ser *grupos de pertença*, “podemos sentir-nos pouco ou muito identificados com eles, mas costumam proporcionar o espaço e tempos concretos onde se cruzam e se conformam imagens e expectativas mútuas” (p. 21). Morais e Jesus (2005) destacam que “o ser individual que se constrói enquanto sujeito em determinado grupo, ou transitando por uma diversidade de grupos, é múltiplo e uno ao mesmo tempo: múltiplo pela interlocução com a diversidade, e uno, pela construção singular que dá a esta diversidade” (p. 03).

Arroyo (2000) enfatiza algumas características que constituem a identidade docente: *a) Imagens dos outros*: “outros” é também aqui entendido como mídia, governantes, famílias e o próprio conteúdo da disciplina que o/a docente trabalha. “O imaginário social configurou o ofício de mestre com fortes traços morais, éticos. No terreno do dever. Há figuras sociais de quem se espera que façam bem, com eficiência. Há outras de quem se espera que sejam boas, que tenham os comportamentos devidos, que sejam mais do que competentes” (p. 37). O autor destaca que o/a docente se encontra localizado nesse espaço, “do dever-ser”. E questiona quem de nós, já ouviu a seguinte frase de uma mãe ou de um pai na escola: *A professora de meu filho é muito*

boa. b) *Auto imagem*: diz respeito a como o/a docente pensa a si mesmo, como as pessoas se tornam docentes, as marcas que as constituem e os lugares onde se fazem docentes. c) *Identidade plural*: o autor enfatiza que os/as docentes são seres múltiplos e plurais. Segundo Arroyo (2000): “o desencontro entre imagens sociais e imagens pretendidas pela categoria e auto-imagens pretendidas por cada um cria uma tensão, um mal estar que mantém sempre a pergunta: quem somos?” (p. 30).

O entendimento do que seria um grupo de pertencimento e a importância que esse tem na constituição do sujeito docente veio à tona na leitura e releitura das entrevistas, quando a professora Diva comenta sobre o trabalho que participava através de encontros com o coletivo docente na RMEPOA ao destacar que: “[...] sempre gostei muito de todo tipo de trabalho que envolva as pessoas, grupos de pessoas trabalhando... essa integração, essa socialização das pessoas” (Entrevista professora Diva, 24/08/06). A professora salienta que gosta muito de trabalhar com grupos de pessoas, grupos de estudo, grupos de trabalho, sendo esse um dos motivos pelos quais decidiu ser professora de educação física. Comenta que ao refletir sobre essa escolha percebe que a “educação física promove muito isso, a integração, a socialização, o convívio mais de perto com os colegas e a relação com o próprio professor”. Enfatiza que isso tem a ver com a característica da atividade docente em educação física, especificamente do trabalho pedagógico, que envolve alguns elementos: trabalho pedagógico com o corpo e com o movimento; trabalho que proporciona uma maior aproximação (inclusive corporal) com os/as estudantes; e trabalho onde as pessoas se envolvem afetivamente e socialmente.

A professora Diva narra que no momento histórico anterior à implantação dos ciclos de formação na RMEPOA, algumas ações da SMED, representada pelas assessorias através de ciclos de estudos, seminários, congressos, proporcionavam discussões entre os coletivos docentes das escolas sobre diversos temas. Esses momentos de reuniões e encontros para troca de idéias foram significativos para professora, que, ao mesmo tempo tinha oportunidade de compreender uma nova forma de trabalhar, além de ouvir colegas contarem sobre suas experiências docentes.

Esse fato vivido foi destacado pela professora como importante no processo de construção da identidade desse coletivo, pois o que estava em discussão, naquele

momento, era compreender o que significava ser professor de educação física em um contexto específico. Ela considera que essa vivência foi bastante motivadora, pois se sentia apoiada nas discussões e perspectivas teóricas que construía com o grupo.

A professora Diva, no decorrer de sua história, se envolveu em diversos grupos de trabalho e projetos que organizava e desenvolvia na escola, porque compreende a “educação física como sinônimo de educação” e salienta que foi a partir desse pressuposto que procurou se envolver com seus/suas colegas de trabalho: “[...] porque eu não vou conseguir desvincular o trabalho especificamente da educação física do resto do trabalho da escola” (Entrevista professora Diva, 24/08/06). Essa fala da professora me fez refletir sobre dois aspectos: primeiro, que a noção de interdisciplinaridade, nesse momento, perpassa o entendimento que a professora tem da educação física, pois procura agir em conjunto com outros/as colegas através de trabalhos coletivos e projetos. Segundo, sobre a especificidade da prática pedagógica da educação física. Perguntar sobre o que é específico da educação física na escola, perde um pouco o sentido se temos uma noção do todo, de que essa área faz parte de um contexto maior: a educação. Portanto, a pergunta se inverte, e, é possível pensar “como a educação física pode contribuir no processo educativo de estudantes que vão à escola?”. Um entendimento possível seria através de “práticas interdisciplinares” com as outras áreas do conhecimento. Dialogando com a professora Diva, foi possível percebermos que práticas interdisciplinares ocorreram em alguns momentos na escola investigada, e como esse processo foi atravessado por ações externas, as quais, na maioria das vezes, não dependiam, especificamente, das professoras:

[...] então o grupo da quarta série [do projeto] era o grupo que tava sempre junto, porque eram os professores que tinham objetivos comuns, planejamento a gente fazia todo mundo junto, os conselhos de classe, etecétera. E então isso aí também foi uma coisa assim que foi muito gratificante porque eu tava junto desse projeto né? Aliás, todos os projetos que apareciam que eu podia eu participava, e esse foi um projeto assim que também meu deu um gás novo [...] E depois claro, passando um tempo, a gente teve que, não conseguimos sustentar, daí mudou também o pessoal da secretaria um tempo mais adiante e a gente não conseguiu manter. O pessoal [da SMED] cortou porque vieram com aquela história de que onerava recursos humanos, ta, ta, ta, ta, ta, ta, (Entrevista professora Diva, 15/12/05).

Retomando o diálogo com a professora Diva, a partir da entrevista realizada e refletindo sobre as interpretações iniciais e parciais da pesquisa sobre a observação de práticas interdisciplinares na escola, em uma época histórica específica, a professora observa que nos eventos de formação “que aconteciam antigamente, havia uma preocupação da SMED com o trabalho coletivo, naquela época, através das assessorias” (Diário de campo, 09/08/06). Comenta que as mudanças estruturais na SMED, após a implantação dos ciclos de formação, de certa forma, diminuíram as assessorias por áreas de conhecimento e as reuniões que resultavam nesse trabalho coletivo na rede: “As assessorias e as reuniões proporcionavam a discussão com a teoria e favoreciam o trabalho coletivo e a troca de idéias com colegas” (Diário de campo, 09/08/06).

Comentei com a professora Diva, se o trabalho proposto a partir do ano de 2006 pela SMED, através dos eventos de formação intitulados “Conversações Pedagógicas”, com o objetivo de reunir os/as docentes por área de conhecimento inicialmente, e por regiões posteriormente, poderiam estar contribuindo para essa atividade de trabalho coletivo, ao que Diva observou que: “dessas três reuniões que teve, eles [SMED] estão sempre tentando ver as demandas, para partir de algo e as solicitações feitas pelos professores não são atendidas” (Diário de campo, 09/08/06).

Já a professora Bia, que participou de uma reunião da SMED organizada por região, enfatiza: “achei a reunião muito boa pela troca de experiências com outros colegas, de poder ouvir como as coisas acontecem em outras escolas, como as professoras fazem a educação física acontecer” (Diário de campo, 03/08/06). A professora Bia conta que ouviu um relato de uma professora de educação física da rede e que percebeu que o trabalho que a professora desenvolvia era muito parecido com a forma que organizava suas aulas, o que contribuiu para uma relação de identificação entre as docentes e da área de conhecimento.

Em uma das reuniões por região proposta pela SMED que participei, realizada em uma escola da RME, o professor responsável pela área de educação física da SMED comentou, em sua fala inicial os objetivos desses encontros por área de conhecimento:

Para que todos [docentes] possam conhecer como é feito o planejamento, a avaliação, para poder contar como é realizado cada trabalho na área da educação física para os colegas [...] pretendo iniciar por uma reflexão a partir da prática dos professores. Pretendo avançar da perspectiva do relato, uma vez que possam refletir sobre o que foi falado. Pretendo com isso, a partir da experiência docente de cada um, conhecer o planejamento, os conteúdos desenvolvidos em cada ciclo, no EJA, na educação especial, a avaliação de cada local. A meta seria compor um quadro de indicadores de parâmetros para identificar o trabalho realizado pelos docentes, aproximando de um referencial teórico, para que possamos nos enxergar (Diário de campo, 12/07/06).

Nesse dia, os/as docentes relataram um pouco de seu trabalho pedagógico e a atenção foi centralizada na escola onde a reunião foi realizada. Uma das professoras dessa escola comentou sobre as “múltiplas identidades que os professores estão assumindo hoje, de professores, de psicólogos, de assistentes sociais, de família, e o quanto isso acaba interferindo na imagem e auto imagem docente. Nós somos professores, temos que saber o que isso significa para não ficar assumindo um monte de coisas” (Diário de campo, 12/07/06). Essa professora estava preocupada em refletir sobre o “papel docente” na sociedade atual, pois vivencia diversas mudanças, principalmente estruturais na escola em que trabalha, as quais, estão interferindo diretamente em sua prática pedagógica⁶⁷.

As discussões em torno do “papel docente” parecem estender-se a outros setores da escola. Para contribuir com esse entendimento, narro um fato acontecido em uma das reuniões pedagógicas que observei na escola investigada: no início da reunião, a professora responsável pelo laboratório de informática, estava informando o grupo que estava reorganizando o site da escola, com o objetivo de “mostrar o que a escola faz, seu projeto político, os setores que compõe a escola, os serviços, apresentar a equipe de maneira mais informativa, incluindo não só o setor e as pessoas responsáveis, mas o que o setor faz, quais são seus objetivos e planos de trabalhos” (Diário de campo, 17/08/06). Nesse momento, a orientadora educacional da escola

⁶⁷ A escola em que essa docente trabalha está se constituindo, pela comunidade e por encaminhamentos da SMED, como um espaço educativo para estudantes especiais. A professora esclarece que “estão recebendo muitos alunos com liminar judicial, alunos que vem da FASE, encaminhados por psiquiatra, pedagogos, portadores de necessidades especiais, sem nenhum esclarecimento a mais sobre eles, simplesmente os alunos vão parar na sala de aula e não sabemos como lidar com essas situações” (Diário de campo, 12/07/06).

comenta: “é uma boa usar o espaço da internet para clarear o papel da orientação na escola, porque às vezes a gente acaba fazendo tantas coisas que fogem no nosso papel”.

Foi possível observar que a SMED, a partir dessa retomada das assessorias por área de conhecimento, esteve interessada em reunir, ouvir os/as docentes e conhecer como estão trabalhando. Entretanto, no final do ano de 2006, depois de um ano na tentativa de pensar sobre as reuniões por área de conhecimento ou reuniões regionais, as pessoas responsáveis pela área de conhecimento da educação física da secretaria afastaram-se de suas funções. Para o ano de 2007, a SMED pretende re-organizar “novas formas de ação”, onde propõem, não mais reuniões por área do conhecimento ou por região, e sim, “arranjos” pedagógicos, onde um grupo de assessores/as (independente da área de conhecimento) ficaria responsável por uma determinada região da cidade. Essas “mudanças estruturais”, por vezes, acabam não andando em sintonia com os desafios pelos quais passam os/as docentes e as reflexões que fazem sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, onde se questionam: “quando nossas solicitações serão atendidas”?, ou, na ocasião dessa reunião: “Quando discutiremos sobre o processo de inclusão social e teremos formações específicas para isso”?

Gostaria, ainda, de abordar um tema que foi comentado em todas as entrevistas realizadas, que trata do “trabalho coletivo” desenvolvido na escola investigada. O trabalho coletivo compreende tanto o trabalho das docentes de educação física com o coletivo maior de docentes da escola, como o trabalho pedagógico entre as docentes dessa área. Algumas idéias já foram comentadas anteriormente no diálogo que tive com a professora Diva, sobre os “momentos de práticas interdisciplinares localizadas” que aconteceram na escola. A professora Tina, em relação ao coletivo docente da escola, enfatiza: “tentei muita coisa, tanto que alguma eu consegui”, e, ao narrar o trabalho que desenvolveu com as docentes do ciclo A, sublinha que:

Teve épocas nessa escola que eu tinha professor de CAT [currículo por atividade] junto na minha aula [de educação física], algumas professoras durante um período [...] participavam das minhas aulas [...]. É diferente uma pessoa que te acompanha lá embaixo [no ginásio ou no pátio] e observa lá, e tu conseguir planejar com essa pessoa. Agora ela vir aqui e dizer assim ó: “eu to fazendo um trabalho que nesse trimestre é sobre o corpo humano, tu não

quer fazer um desenho lá do corpo?”, eu não considero isso planejar em conjunto tu entendeu? Isso aí tu vai dar um suportezinho pro trabalho que ela quer fazer, porque trabalho conjunto, planejamento é tu fazer, tu ter a troca (Entrevista professora Tina, 07/12/06).

Em relação ao trabalho coletivo desenvolvido entre as docentes de educação física, todas as professoras colaboradoras foram unânimes em dizer que, atualmente, esse não acontece de forma sistemática. No entanto, “em outras épocas” acontecia, inclusive, em decorrência do formato de reuniões semanais que havia para essa área.

A professora Bia enfatiza que: “aqui na escola ele [trabalho coletivo] pode não acontecer por falta de tempo, mas muitas vezes esse tempo é dado pela instituição e, às vezes, não é bem utilizado pelos professores” (Diário de campo, 03/08/06). A professora Tina destaca que, em determinados momentos, as docentes já estiveram “mais avançadas”, e em outros, “mais acomodadas” em relação ao trabalho coletivo, e observa que:

Ta cada um mais individualizado fazendo o seu trabalho. A gente planeja, já planejou muito mais juntas, até porque nós tínhamos horas para reunião, e nessas horas de reunião a gente aproveitava muito bem, só da área da educação física, as quintas-feiras. A direção se preocupava em deixar, por exemplo, numa quinta-feira lá, um período antes do recreio todos os professores de educação física sem aula e aí a gente fazia a nossa reunião, tinha um planejamento, cada um sabia o que que o outro estava trabalhando. E a gente tem vindo assim, alguma coisa se sabe até porque tem, já tem vindo um tempo assim ó, que eu tenho ficado com a mesma faixa etária, a Bia, a Diva, a Mirna. Então, já tem um tempo que ta mais ou menos parelho (Entrevista professora Tina, 07/12/06).

A professora ressalta que, atualmente, o trabalho coletivo “não é aquela coisa bem estruturada”, de ter tempo para conversar e saber como os/as estudantes estão aprendendo. Para esse não acontecimento, lembra que a escola tem outras demandas, às vezes, tem que se organizar de outras formas e enfatiza: “mas eu ainda acho que a escola privilegia muito a questão do professor, em detrimento da organização da escola paro aluno”.

A professora Diva comenta sobre as reuniões regulares do grupo de educação física que fizeram parte do contexto escolar por um determinado tempo, e enfatiza que:

[...] nós tínhamos reuniões sistemáticas do grupo da educação física, nós construíamos assim o nosso trabalho juntos, discutíamos uma série de questões, inclusive não só de planejamento e tal, mas também da própria distribuição de espaços, materiais, etcétera, e também discutíamos o que que era mais adequado, era separar os meninos das meninas? Era fazer projeto de que um professor só dava aula de dança, o outro só de vôlei, o outro só de futebol e os alunos iam passando por cada um deles durante o ano? Todas essas propostas, assim, que a gente ouvia de outras escolas, trazia de outros lugares a gente trazia pra discutir entre nós aqui. [...] Então a gente tinha uma discussão bem interessante e definíamos isso em conjunto (Entrevista professora Diva, 15/12/05).

A professora Mirna, lembrando sua primeira experiência como docente em uma escola de uma cidade da região metropolitana de POA, observa como se sentia em relação ao coletivo docente daquele local:

Então aquilo era uma alegria assim, um negócio muito bom, eu gostava muito [do trabalho pedagógico que desenvolvia]. É aí claro, aí acabei pegando 40 horas lá, mas aí trabalhando lá e numa outra escola né? E as outras escolas que eu trabalhei nunca foram assim como lá né? Lá era o lugar da onde eu era, onde eu me identificava [...] e aquela coisa sempre meio, tem lugar difícil. Porque como eu só tinha 20 horas de concurso me mandavam pra lugares terríveis né? [...] Então nunca teve outro lugar assim que eu pudesse chegar [...] então lá na minha escola, lá que era bom assim sabe? Lá eu tenho saudade assim do que eu sentia lá, era uma coisa muito boa (Entrevista professora Mirna, 28/11/06).

Em relação a sua experiência na RMEPOA, professora Mirna observa que:

É, nos tivemos uma época que a gente tinha reuniões semanais, que a SMED estabeleceu aquilo, então todas as semanas a gente tinha um período. Então a gente, [acontecia que] um podia, outro não podia, dificilmente se encaixava assim de todo mundo poder [...]. Teve até um período pequeno que vinha mais gente, que vinha alguém da supervisão, eu não sei, é que faz tempo isso, mas não sei. [...] [hoje] a gente não tem assim, eu não tenho nenhum momento assim que eu sente, converse com a Bia, com a Diva, com a Tina (Entrevista professora Mirna, 28/11/06).

É interessante pensar esse espaço constituído como momento que favorecia as trocas de idéias, as reflexões sobre formas de trabalho pedagógico, as inovações pelas quais passavam a rede, os momentos de planejamento, ou seja, um espaço que contribuía para constituição do processo de identificação docente dessas professoras.

A discussão sobre a “dificuldade de realizar um trabalho coletivo” também fez parte das conversas docentes na “sala dos professores”. Em um dia de observação,

antes de soar o sinal para o início da aula, diversas professoras estavam conversando sobre esse assunto e comentavam sobre alguns fatores que dificultam a realização desse trabalho conjunto, como: “a grande demanda de projetos e atividades que cada professor tem na escola; a falta de um trabalho de ‘hora do conto’ que poderia contribuir para um trabalho coletivo; as dificuldades enfrentadas pelo laboratório de aprendizagem e de informática, onde, quando falta professor na escola essas professoras têm que atender os alunos e acabam não atendendo o laboratório e não realizando seu trabalho” (Diário de campo, 25/09/06). As professoras concluem suas falas com uma frase: “quando a escola não sabe onde quer chegar fica difícil”. A partir disso, comecei a observar que as reflexões sobre a construção de um trabalho coletivo não eram preocupações somente das professoras de educação física, além do mais, não se limitavam apenas a elas, e sim, à escola como um todo.

A professora Diva comenta que, na ocasião de um outro evento de formação por região realizado pela SMED, em outra escola da rede, as pessoas que conduziram a reunião de educação física solicitaram aos/as docentes uma “opinião do grupo sobre os jogos municipais, para levar para SMED”. Diva comenta que: “acha essa discussão um pouco difícil, uma vez que na escola tem professoras que participam dessas atividades e outras que não participam, portanto, é difícil ter uma única opinião da escola. Dentro da escola isso é bastante diverso” (Diário de campo, 03/05/06). Diva, ao comentar sobre o trabalho pedagógico da educação física com os/as estagiários/as observa que: “na escola, cada professor tem a sua estratégia” (Diário de campo, 03/04/06). A professora Tina, em outro evento de formação realizado pela SMED, comenta que “os professores [de educação física] em sua escola estão sem proposta de todo. Cada um faz o que acredita mais” (Diário de campo, 02/03/06). A professora Bia narra sua percepção sobre o trabalho coletivo de educação física na escola:

É, eu acho que a educação física na escola, ela já foi um coletivo bem forte, já foi um grupo ao pé da letra, já foi uma equipe que tinha mais espaço, mais força, que já estudou mais, que já trocou mais. Hoje em dia nós somos colegas, a gente troca, a gente não tem muitos momentos juntos e acho que nem todos acreditam as mesmas coisas, algumas coisas sim, mas outras não. Então eu acho que... não sei... eu já me senti também, assim como já teve uma época que eu me senti fazendo parte dum grupo forte, já me senti mais sozinha do que hoje em dia, hoje eu troco, mas eu acho que eu poderia trocar muito mais, eu acho que o coletivo, em todos os aspectos, poderia ser muito

mais coletivo do que ele é. Mas é... bom, “n” razões pra isso e eu acho uma pena, eu acho que a educação física tá meio... assim como é que eu vou dizer? Como grupo, como equipe, tá assim, como se fosse um boneco quebrado, com uma perna aqui, uma ali, sabe? Falta união, falta uma coisa que ligue esse corpo todo. Assim eu sinto ela atualmente (Entrevista professora Bia, 24/08/06).

Recentemente, a escola investigada propôs aos/as professores/as que se organizassem por área de conhecimento para construir o “Plano de Estudos” da escola. Presenciei uma reunião pedagógica onde duas professoras de educação física participaram e se reuniram para concluir o documento. Além disso, no final do ano passado, uma das docentes de educação física perguntou para a supervisora da escola “como seria feita a divisão das turmas para as professoras de educação física para o próximo ano”. A supervisora respondeu que: “arte [a disciplina de arte-educação] e educação física tem que fazer essa decisão juntas, mas eu não consigo juntar o grupo de arte e educação física, um dia porque uma tá de licença, outro dia porque é folga da outra. Além de que, em artes ninguém quer pegar os pequenos [ciclo A], então tem que sentarem juntas e ver” (Diário de campo, 09/11/06).

Outro tema interessante comentado nas entrevistas foi sobre a mulher docente, que aparece quando as professoras se comparam aos professores de educação física homens, ou seja, com um “outro”, com o qual confrontam seu processo de identificação. Na escola Getúlio, o grupo de educação física está constituído por mulheres desde o ano 2000. Antes disso dois professores homens fizeram parte desse grupo.

Nesse sentido, a questão da “figura masculina” docente e sua importância no cotidiano da escola, principalmente no ciclo A, é discutido entre diversas professoras. Quando me apresentei para a diretora e comentei sobre o interesse que eu tinha de realizar a pesquisa na escola, ela me disse: “É bom para os alunos a figura masculina, mas eles respeitam as mulheres também” (Diário de campo, 09/11/05).

As professoras de educação física refletiram e comentaram sobre seu processo de identificação e sua prática pedagógica em relação a essa “figura masculina”, que, segundo as professoras, torna-se muito importante para os/as estudantes: “a questão de poder trabalhar a identificação do masculino com os alunos que também é importante na nossa sociedade de hoje em dia. Em muitas casas a mulher é mãe e pai” (Entrevista professora Bia, 24/08/06). A professora Tina, ao passar por uma aula de um

estagiário de educação física que estava acontecendo no ginásio, comentou: “como eles [estudantes] precisam da figura masculina né?”, se referindo ao fato de que a turma estava “prestando atenção na aula” (Diário de campo, 25/10/06). A professora Diva, ao falar com um estagiário que realizava prática de ensino em uma de suas turmas, comenta: “a maioria das crianças não tem pai em casa. Vivem com a mãe, com a avó, só com mulheres e na escola também acontece isso. Então eles sentem falta de uma figura masculina, então acho que tu podes te impor mais, ter mais autoridade” (Diário de campo, 17/04/06). Do mesmo modo, a professora havia comentado sobre esse fato na ocasião da entrevista:

[...] existe assim uma necessidade de identificação mesmo das crianças e dos adolescentes com os dois sexos, talvez nas séries iniciais isso seja, às vezes, mais importante, porque todas as professoras das séries iniciais são mulheres aqui no nosso país principalmente (risos) então se o professor de educação física for um homem, ele vai ser uma referência extremamente importante, principalmente assim, como nós trabalhamos com classes populares e nós temos inúmeros alunos que só tem a mãe em casa, ou a vó, ou vivem só com a vó, a figura masculina ela é muito... rarefeita nos lares dos nossos alunos. E eu via assim que isso contribuía bastante, e o ano passado e esse ano em que nós tivemos um grande número de estagiários aqui na escola, e estagiários do sexo masculino, a gente pode perceber também esse envolvimento das crianças com eles. E dos adolescentes também, essa questão da identificação. E até a postura dos alunos muda né? O respeito, a consideração que eles têm pela opinião dos professores é diferente da consideração que eles têm pela opinião das professoras, tanto os meninos quanto as meninas. Mas em especial os meninos naturalmente (Entrevista professora Diva, 15/12/05).

As docentes enfatizam ainda que, em situações de aula, às vezes, os professores conseguem resolver casos inesperados ou de conflito entre os/as estudantes com mais sucesso do que as professoras. Mirna relembra o período em que os dois professores trabalhavam na escola e respectivamente de uma situação que Tina havia lhe contado, de que na sua aula tinha acontecido uma situação que acabou fugindo de seu controle, nisso “chegou o Mauro⁶⁸ e resolveu tudo”. O professor Mauro, segundo Mirna, era muito “brincalhão, super legal, todo mundo gostava dele, além de ser grande e alto, o que fazia com que os alunos o respeitassem” (Entrevista professora Mirna, 28/11/06).

⁶⁸ Nome fictício.

5.5 OS ESPAÇOS, OS TEMPOS, OS CONTEXTOS (O VIVIDO COMO CONSTRUTOR DE IDENTIZAÇÕES): O SUJEITO BIOGRÁFICO

É preciso agir, executar, realizar, fazer acontecer – caminhar com as próprias pernas – errar, desequilibrar, não desistir, persistir, repetir, tentar, aprender com os erros e desequilíbrios, até que se atinge o objetivo determinado, primeiro com imperfeições e depois cada vez melhor. Então quando atingimos certa “competência” nos sentimos seguros para aumentar o grau de dificuldade dos desafios que provocam e convidam a superá-los a partir de vivências anteriores e novas experimentações criativas! A experiência vai nos permitindo tornar as coisas mais fáceis. É como um movimento construído que se torna automático (não precisamos “pensar” na braçada, na pernada, na respiração, na melhor posição do corpo quando já sabemos nadar!) De jeito nenhum estou desmerecendo a teoria. Ela é importante, o conhecimento e a consciência complementam a prática. Estão intimamente ligados, se completam. Em resumo, ninguém ganha prática, seja no que for, se não praticar! (Narrativa escrita, professora Bia, 07/12/06) [grifos da professora].

Optei por iniciar a reflexão sobre essa categoria pela narrativa da professora Bia, por considerar que essa docente, a partir da reflexão, referencia as “vivências” e as “experimentações” como formas de relações com o mundo na constituição do sujeito docente.

O que gostaria de ressaltar aqui, é que as docentes vão construindo seu processo de identificação em diferentes espaços e tempos: de formação, escolares, grupos que participam, locais de trabalho, prática pedagógica, e nesses diversos contextos vivem experiências que as constituem. Tardif e Lessard (2005) chamam atenção sobre “[...] a importância que assume a atividade do sujeito na construção de sua identidade. [...] as identidades não são mais impostas totalmente do exterior, mas é preciso construí-las de forma individual” (p. 72). Essa construção individual, na realidade não acontece de forma individualizada, porque o sujeito é um ser relacional, ele se constitui individualmente a partir da coletividade, das interações com os outros. Por isso, é, ao mesmo tempo, individual e social. É nessa relação circular que o sujeito docente se constitui, ao mesmo tempo em que também se diferencia, pois é um sujeito único e singular. Assim, de acordo com Tardif e Lessard (2005): “A construção da identidade implica a identificação de um diferente, de uma fronteira” (p. 78). E, além disso, podemos ainda confrontar o vivido (o que nos constitui hoje), com as imagens

que fazem parte de nossa memória (o que nos constituiu até hoje). Dessa forma, Arroyo (2000) salienta que:

As lembranças dos mestres que tivemos pode ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. Suas imagens nos acompanham como as primeiras aprendizagens. Outros ofícios como engenheiro, pedreiro, advogado, enfermeiro, médico... ficaram bem mais distantes de nossas vivências e serão aprendidos por poucos, basicamente nos cursos de graduação. A figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização. Quantas horas diárias, quantos anos vivendo com tipos tão diferentes de professores(as). Que marcas deixaram essas vivências nas representações do professor(a) que somos e que carregamos cada dia para nosso trabalho? (p. 124).

Ao ser questionada sobre fatos e vivências que marcaram sua história como professora de educação física, professora Diva escreve que:

Foram, em especial, os momentos históricos vividos dentro da instituição, da Escola que trabalho. Os vários momentos de disputa de “poder” dentro da Escola (tais como: eleições para direção, Conselho Escolar, CPM e outros) em que, na verdade, as ideologias e os valores de cada um faziam com que as pessoas se reunissem em grupos que divergiam entre si; os diversos projetos de que participei, como: a 4ª série diferenciada; a Coordenação Pedagógica por Áreas; a mescla de turnos; a implantação do Conselho Escolar; [...] a oportunidade de trabalhar no EJA desta escola, nas séries iniciais e levar para a SMED uma proposta que justificasse esse trabalho; fazer parte da equipe diretiva da Escola através do trabalho da Coordenação Cultural e, o mais importante e significativo de todos, o Projeto de Orientação Sexual. Este teve a duração de onze anos em que fiz cursos de capacitação através da SMED e Secretaria da Saúde e que me subsidiou demais para compreender melhor o trabalho da Educação Física e me capacitar para a própria prática do magistério (Narrativa escrita, professora Diva, 11/05/06).

A professora Bia comenta que, desde cedo, quando estudante do Ensino Fundamental, pensava em como ser e como não ser professora, a partir de algumas situações marcantes que viveu:

Aí a gente tinha que fazer prova e eu bah tava ali quebrando a minha cabeça e eu ficava olhando pro rosto dos professores, aquela cara assim de quem ta saboreando a tensão dos alunos e eu ficava pensando pra mim: “um dia ainda vou mudar de lado, eu vou aplicar as provas”. Só que quando chegou a minha vez de aplicar prova eu pensava, não que eu vá fazer uma prova pra massacrar meus alunos. Mas por exemplo, se eu vou fazer uma prova de regras com os alunos, aí eu sentava todo mundo em U, depois claro, já era assunto tratado, aí eu fazia uma pergunta e todo mundo levantava a mão e respondia, daí eu perguntava: “concorda com o fulano ou não concorda?”, “não

é assim, assado”. Daí: “todo mundo entendeu?”, “entendeu”, “então vocês têm dois minutos pra escrever a resposta”. Porque eu penso assim ó, que bem discutido, quando tu escreve tu elabora o pensamento [...] porque eu partia do princípio que se a gente trabalhou na aula e as pessoas interagiram e prestaram atenção deviam saber, e quem não sabe aprende com aquele que sabe. Daí então isso é uma coisa assim que me marcou também sabe? Aquela coisa de eu ta adolescente fazendo prova, ou criança ainda, e aquele olhar das professoras sabe? (Entrevista professora Bia, 24/08/06).

Em um outro dia, na sala dos professores, Bia me mostra algumas coisas suas que ficam em uma pasta junto com seu planejamento anual, datado de 2001. Nessa pasta ela guarda anotações de palestras que participou, anotações que a professora Tina lhe passou, textos de filosofias diversas, frases e poesias, dentre outras coisas. Ela lia algumas coisas para mim que julgava importante e dizia que, de vez em quando, relia essas anotações/materiais, os quais eram tratados como um compilado do que ela tinha vivenciado em sua vida e considerava importante. Além disso, guardava alguns textos que tinham sido abordados em momentos de “reuniões com os pais” nas escolas onde seus/suas filhos/as estudavam. Após ter dividido esses materiais comigo, ela me disse: “pensei que seria interessante te mostrar essas coisas, pois fazem parte de minha identificação” (Diário de campo, 31/08/06).

Pude perceber que, ao comentarem sobre as suas histórias nas escolas, as professoras investigadas contam as mudanças pelas quais passaram no decorrer dos anos, em alguns momentos, exemplificando que quando iniciaram sua experiência docente, pensavam de uma forma e elaboravam os conhecimentos construídos nos processos de formação de um jeito, e, como isso acaba se transformando através das experiências que passam. De acordo com Arroyo (2000): “Essa procura de sentido [do ser professor/a] passa por saber-se melhor, por entender melhor, que traços, que valores, que representações fazem parte desse construto social, dessa categoria social. Saber tudo isso que somos” (Arroyo, p. 34).

Nesse sentido, falar de si, escrever sobre si e refletir sobre si, penso serem elementos importantes para compreender quem somos como docentes e o que fazemos sendo docentes. Dessa forma, a professora Mirna, em sua narrativa escrita, aprofunda um comentário que realizou ao final da entrevista, precisamente quando foi proposto um “espaço livre” para falar o que julgasse importante. A professora esclarece que:

Eu achei legal assim porque eu fiquei pensando, eu não sei, eu acho que eu nunca na minha vida tinha assim falado, recordado assim da minha vida: “ah quando eu comecei a dar aula, que que eu fiz?”. Tudo isso que eu te falei são coisas que eu sei né? Mas tenho consciência, mas nunca parei pra pensar assim, o que que foi né? Então acho legal assim, parece que tu revive assim, lembra e revive (Entrevista professora Mirna, 28/11/06).

Posteriormente, na ocasião de sua narrativa escrita a professora enfatiza que:

Sobre o final da entrevista, quando falei, neste exercício de pensar “nas coisas que sei” no que já vivi, acho que foi um momento que me fez recordar a minha caminhada desde que optei pela Educação Física. Na verdade costumo pensar e refletir sobre muitas coisas da minha vida [...], mas fazia tempo que não parava, pensava e falava sobre o início de minha trajetória profissional com minhas alegrias, satisfação, frustração e tudo mais (Narrativa escrita, professora Mirna, 12/12/06).

A reflexão da professora Mirna dimensiona esse exercício de pensar sobre o que somos e sobre o que vivemos, pois nossas experiências são saberes que construímos no decorrer de nossas vidas. Quando a professora comenta que, ao pensar e falar sobre a sua vida, “de quando começou a dar aula”, e, de que tudo isso são “coisas que eu sei”, nos ajuda a compreender que “sabemos também porque vivemos”, sendo essa, uma forma de conhecimento que construímos sobre e a partir de nós mesmos.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Gostaria de iniciar essas considerações voltando à epígrafe de Jorge Luís Borges que escrevi no início deste trabalho, onde, em poucas palavras, o escritor conseguiu definir, em meu ponto de vista, a tarefa árdua de escrever. E, talvez, um outro aspecto que deva ser levado em conta para aqueles/as que escrevem é o de dar fim ao escrito, não que isso seja completamente possível, porque as coisas não terminam, e sim, renovam-se. Entretanto, no caso deste trabalho de pesquisa, é necessário dar um formato final, e o modo que encontrei para fazê-lo, como lembra Borges, foi publicando-o, imprimindo-o. A tarefa de escrever e ler o escrito muda a cada leitura realizada, porque o instante da leitura é diferente do da escrita, e, se somos seres em transformação, quando lemos o escrito já não somos mais os mesmos.

Retomo, ainda, algumas idéias que escrevi nas considerações introdutórias desta dissertação, especificamente sobre as motivações que tive para pesquisar a docência e a docente. Tais motivações estão interligadas ao entendimento de que: “aprendemos a ser”, e não “nascemos com”. Procurei nesta pesquisa, de acordo com Hernández (2004), dar voz às docentes e não falar sobre elas. Para ressaltar o entendimento do quão construído é a docência, cito as palavras de Freire, lembradas por McLaren (2000), sobre a construção inacabada do ser docente: “Eu mesmo fui professor universitário por muito tempo, muito antes do golpe no Brasil. Mas o professor que eu vim a ser não é o professor que eu era” (p. 52).

Bracht (2003), ao se referir à área de conhecimento da educação física enquanto prática social, procura aproximar os conceitos de identidade e epistemologia. O autor lembra que o discurso que constitui essa área de conhecimento, de caráter científico, na tradição das ciências empírico-analíticas, “vai conferir à educação física um caráter de intervenção racional-pedagógica no corpo (e no caráter, no espírito) via exercícios físicos” (p. 08), através do conhecimento biológico presente na instituição médica. Essa forma de compreensão da realidade entende a identidade como “algo preexistente e também imutável, fixo [através da tradição/instituição], concluído, se quisermos, inscrita na natureza” a qual deve ser descoberta, uma vez que possui uma essência. O autor argumenta no sentido de distanciar-se do discurso das “naturezas” ou “essências”, e

para tanto, ressalta que “a educação física é uma construção socioistórica, em última instância, política, portanto não há identidade a ser descoberta, e sim, possibilidades de construção de sentidos”, uma pluralidade de sentidos e possibilidades (BRACHT, 2003, p. 08).

Esse entendimento de identidade construída orientou a pesquisa que realizei, especificamente por compreender que o sujeito, através da reflexão, da autonomia, dos processos relacionais, das identificações e da ação, constitui-se docente. Essa experiência vivida pelo sujeito através de um processo construído e de auto-reflexão foi denominada, a partir das idéias de Melucci (2004), como identização: a identidade de um eu múltiplo. Essa identização se constrói a partir e com “o outro”, na afirmação da diferença e no reconhecimento desse outro.

Procurei, no decorrer deste trabalho, mostrar como as professoras passaram por diversas situações de aprendizagens em suas vidas e como essas vivências fizeram parte da constituição do processo de identização docente. Foi possível perceber alguns processos que contribuíram significativamente para essa constituição, os quais, tentei explorar nas categorias de análise: formação inicial e permanente; o exercício da docência; os grupos de pertencimento; e os diferentes lugares e tempos onde essas professoras aprenderam e aprendem a serem docentes. Percebi ainda, a história de vida, ou a ênfase que procurei dar nesta pesquisa para as histórias de vida das docentes, como uma forma de dar visibilidade à construção da docência, buscando na história o entendimento de algumas escolhas, vivências e frustrações. Nesse sentido, elementos como tempo, espaço, reflexão, aprendizagem e mudança, foram compreendidos como significativos na constituição do processo de identização. Percebi nesta pesquisa que esse processo, na maioria das vezes, estava “em jogo” com alguma condição de possibilidade, ora com um determinado momento histórico vivido na RMEPOA, ora com algumas questões exigidas pelo local de trabalho docente. Assim, penso em “identizações possíveis”, uma vez que esse entendimento está permeado pela incerteza, e, a única certeza possível é de que a identização é cambiante.

Hernández (2004) chama a atenção para as inúmeras publicações universitárias e documentos oficiais que tratam dos “determinismos sobre o dever ser” dos/as professores/as e destaca o fato dos/as docentes, nas escolas, construírem uma

identidade que gera um saber. Por isso, se torna importante que as docentes contem o que fazem, o que vivem e o que aprendem com sua experiência. Ouvir essas falas foi o que propus neste trabalho, de acordo com Fensterseifer (informação verbal), procurando fazer proposições, por vezes emitindo opiniões, entretanto, me distanciando das “prescrições”⁶⁹.

Gostaria de chamar a atenção para as experiências narradas como experiências subjetivas e singulares, ou seja, que se aplicam a um sujeito único, onde, ao mesmo tempo o constituem e referenciam o lugar do qual fala: a cultura coletiva. Entendendo a identização como um processo que permite a cada um de nós ser sujeito autônomo de ação; esse processo também pode ser compreendido como construtor da experiência de si. Morin (2005) enfatiza que: “Cada indivíduo vive e experimenta-se como sujeito singular; essa subjetividade singular, que diferencia cada um, é comum a todos” (p. 59).

Foi possível observar que as docentes colaboradoras deste estudo, em relação ao coletivo de educação física da escola, nesse momento histórico, constroem processos de identizações sob uma perspectiva individual. Através das falas das docentes, foi possível observar que, o que poderia ser um “trabalho coletivo” dessa área de conhecimento, acontece de forma individualizada ou em conjunto com docentes de outras áreas do conhecimento e de outros ciclos de formação. As professoras apontam, como uma possível causa para esse caso, a não constituição de um espaço sistemático de encontros para essa área, como já aconteceu em algum tempo na escola, onde esse grupo se reunia semanalmente para discussões e trocas de idéias. Nesses espaços, as docentes tinham a possibilidade de dialogar sobre problemas comuns e buscar soluções para as situações desafiadoras pelas quais passavam.

O entendimento de que “cada professora na escola tem sua forma de trabalho” ou de que “cada uma faz o que acredita mais” demonstra, uma forma de ser desse grupo atualmente. A dificuldade para realização de um trabalho coletivo não se restringe somente à área de educação física, pois também esteve presente nas falas de diversos/as docentes em vários momentos observados na escola: reuniões, conselhos de classe, “sala dos professores”. Nos conselhos de classes que observei, uma das

⁶⁹ Em aula inaugural da disciplina “Seminário Avançado: Seminários em Ciências do Movimento Humano”, do PPGCMH/ESEF, Paulo Fensterseifer, em 12 de março de 2007.

grandes afirmações das docentes à supervisão escolar, era de que os ciclos estavam muito fragmentados e exemplificavam que as professoras do ciclo B não tinham conhecimento do que havia sido trabalhado no ciclo A, assim como as docentes do ciclo C desconheciam o que havia sido desenvolvido no ciclo B.

É possível pensar que a tentativa de construir o “Plano de Estudos” de forma conjunta teve sua fragmentação quando sua organização foi dividida pelas áreas do conhecimento, como observou uma professora em um dos conselhos de classe: “O plano de estudos que a escola organizou, cada grupo de professores de cada ciclo colocou o conteúdo que quer trabalhar, e no ciclo B, por exemplo, tem menos conteúdos que o ciclo A. Os conteúdos dos ciclos deveriam ter um crescente. Inclusive a proposta do ciclo é de que tenha uma continuidade e o que se vê é um buraco entre um ciclo e outro” (Diário de campo, 05/09/06).

É preocupação das docentes na escola, não só da área de conhecimento da educação física, construir uma linha, ou um eixo que ligue tanto os anos ciclos como os próprios ciclos. Diversas observações foram feitas pelas docentes no sentido de que cada ciclo não está sendo articulado com o seguinte, ou mesmo com o anterior, além de haver uma certa distância entre os trabalhos desenvolvidos de um ciclo para o outro. Aqui, ousou pensar que essa distância pode ter uma relação com a forma de trabalho de cada professor/a, a qual está acontecendo de forma solitária. É possível que os/as docentes encontram-se buscando “saídas individuais” para “situações coletivas”.

A comparação que a professora Bia fez do grupo de educação física da escola com um “boneco quebrado”, onde cada parte [do corpo] do boneco estaria em algum lugar [com cada docente], foi um entendimento bastante revelador, pois, segundo a docente, estaria faltando alguma coisa que ligasse esse corpo todo, estaria faltando “união”. Em contrapartida, em determinados momentos anteriores, esse mesmo grupo conseguiu “ser mais unido” e trabalhar em conjunto, sendo que, dois fatores, na perspectiva das professoras, contribuíam para isso: a constituição de um espaço semanal na escola para esses encontros, legitimado e apoiado pela direção; e as próprias ações da SMED que constituíam espaços de formação do coletivo através do apoio das assessorias por área de conhecimento. Penso que a busca do entendimento dos processos de identificação docente e a construção de problemas comuns, discutidos

através de práticas interdisciplinares, possam contribuir para a constituição de ações coletivas, uma vez que o entendimento de si e a reflexão sobre o trabalho docente pode ser um caminho para o trabalho coletivo.

Um outro traço constitutivo do processo de identificação das docentes de educação física investigadas, nesse caso, diz respeito à questão da “saúde das professoras”. Foi possível observar que quatro, das cinco colaboradoras do estudo, passaram ou estão passando por alguma situação conflituosa, a qual, as docentes relacionam com a docência em educação física. Uma das professoras está em processo de delimitação de tarefas por problemas na coluna em decorrência da prática pedagógica em educação física por quase 20 anos de trabalho. Outras duas docentes estão passando por situações em que percebem que seus “problemas” estão, de certa forma, interferindo em sua prática pedagógica: a questão da fenda nas cordas vocais, caso da professora Bia, e o processo gradativo de surdez pelo qual passa a professora Tina. A professora Mirna também teve que lidar com o “choque cultural” quando entrou na RMEPOA.

Pude perceber que as docentes são pessoas singulares, e, a partir disso, diversos traços contribuíram para a construção do processo de identificação. É possível pensar que a professora Diva se constituiu e se constitui docente a partir de certos grupos de pertencimento, onde, nesses espaços de formação permanente e de trabalho com as colegas na escola conseguiu realizar trocas com seus pares, através da organização de trabalhos por projetos. A professora Bia salienta a importância que a formação inicial teve em sua vida, ao descobrir, a partir desse espaço, que poderia se tornar uma professora, e de como, posteriormente, no mundo do trabalho, a escola se mostrou um lugar de afirmação da docência. A professora Mirna ressalta as mudanças pelas quais passou, tanto pessoais como pedagógicas, a partir do choque cultural que viveu nos primeiros anos de docência ao ingressar na RMEPOA. A professora Tina, atualmente, também está passando por mudanças no mundo do trabalho ao ter que lidar com algumas situações que acabam interferindo em sua prática pedagógica, e a professora Nina constituiu-se docente a partir do trabalho desenvolvido, especificamente, com Educação Infantil e com o ciclo A, desde sua opção e formação no curso de

magistério. Além disso, é visível o desafio que passam as docentes em relação ao trabalho de inclusão proposto nesta rede municipal.

Retornando ao problema de investigação que orientou esta pesquisa, penso que as falas das docentes que procurei visibilizar ao longo do trabalho, de certa forma, contribuíram para uma melhor compreensão da constituição do processo de identificação.

Gostaria de finalizar chamando a atenção para os desdobramentos deste trabalho. Durante o processo de pesquisa e a partir das observações que realizei das aulas das docentes, senti necessidade, para compreender algumas questões, de ouvir a perspectiva dos/as estudantes que fazem parte do contexto escolar, especialmente, o que eles/as têm a dizer sobre as aulas de educação física na escola por ciclos de formação. Questionamentos como: “O que os/as estudantes aprendem nas aulas de educação física”?, “Qual o impacto que as aulas de educação física e o ensino organizado por ciclos têm na vida desses/as estudantes”?, ganharam força quando, no ano passado, percebi que estava sendo formada a primeira turma de estudantes que realizaram o Ensino Fundamental em ciclos de formação na escola Getúlio.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 03-14, fev. 1987.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto imagens*. 6.ed. Petrópolis: Cortez, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas: Papirus, 1998.
- BOSSLE, Fabiano. *Planejamento de ensino dos professores de educação física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- BRACHT, Valter. Identidade e crise da educação física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (coords.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafio e perspectivas*. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.
- BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 04-13, fev. 1988.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-27, jan.-jun. 2002.
- BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.
- CASTILHO, Normandia Cristian Gilles. Identidade. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2005.
- CATANI, Denise Bárbara et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denise Bárbara et al (orgs.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHARLOT, Bernard. Por que ciclos? *Ciclos de formação em debate*. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre, 2000-a.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000-b.

CICLOS DE ENSINO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE, Porto Alegre, 17 jun. 2005.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CONVERSAÇÕES PEDAGÓGICAS NA CIDADE QUE APRENDE. SABERES ESPECÍFICOS, Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre, 02 e 03 mar. 2006.

CONVERSAÇÕES INTERNACIONAIS: PAISAGEM DA EDUCAÇÃO, Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre, 28 nov. a 01 dez. 2006.

CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: UM DEBATE CONTEMPORÂNEO NA EDUCAÇÃO. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 03 jun. a 08 jul. 2003.

DAYRELL, Juarez. Apresentação. In: MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

DEVÍS, José Devís y. Las emociones en la enseñanza de la educación física: una aproximación conceptual y dos casos. In: XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2005, Porto Alegre. *Anais*. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. p. 47-64.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Versão 1.0, dezembro 2001.

EISNER, Elliot W. *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós, 1998.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4. 1991.

ESCOLA GETÚLIO. *Oficina de leitura e produção textual*. 5º Caderno, 2005.

FENSTERSEIFER, Paulo. AULA INAUGURAL, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 19 mar. 2007.

FERNÁNDEZ, Alícia. *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREEMA, Elbaz Luwisch. O ensino e a identidade narrativa. *Revista de Educação: Identidade e desenvolvimento profissional dos professores*, Lisboa, v. XI, n. 2, p. 21-33, 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1995.

GARCÍA, Enrique Rivera; CERVANTES, Carmen Trigueros. La negociación. Piedra angular de la investigación cualitativa. In: CAMACHO, Álvaro Sicilia; FERNÁNDEZ-BALBOA, Juan Miguel (Coords.). *La otra cara de la investigación: reflexiones desde la educación física*. Sevilla: Wanceulen, 2004.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Gênero, educação física e esportes. In: VOTRE, Sebastião (Org.). *Imaginário & representações sociais em educação física, esporte e lazer*. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2001.

GÓMEZ, Gregorio Rodriguez; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo Garcia. *Metodología de la investigación cualitativa*. [s.l.] Ediciones Aljibe, 1996.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. *Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre no período de 1989 a 1999: um estudo a partir de quatro escolas da rede*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. *A prática pedagógica dos professores de educação física e o currículo organizado por ciclos: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento

Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo; MOLINA NETO, Vicente. Formação permanente de professores de educação física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 01, n. 14, p. 72-84-, jan-jul, 2000.

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura e postmodernidad: cambiam los tiempos cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. Prólogo: Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. In: GOODSON, Ivor F. *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-EUB, 2004.

JAPIASSÚ, Hilton. A questão da interdisciplinaridade. *A paixão de aprender-SMED-PMPA*, Porto Alegre, n. 8, p. 48-55, nov. 1994.

KONDER, Leandro. *O que é dialética?* São Paulo: Brasiliense, 1981.

LE GOFF, Jacques. A história do quotidiano. In: DUBY et al. (org). *História e nova história*. Lisboa: Teorema, s/d.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. Uma entrevista de Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LARROSA, Jorge. *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995.

LEITE, Ivonaldo. Identidade: crise, autoridade e poder. *Jornal da Ciência (JC E-Mail)*, Serviço da SBPC, n. 1906, p. 01-03. 2001. Disponível em: <<http://www.fsc.ufsc.br/~marilena/docente.html>> Acesso em 6 jul. 2005.

LIMA, Elvira Souza. *Ciclos de Formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: GEDH-Grupo de estudos do desenvolvimento humano, 1998-2000.

LIORET, Caterina. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (orgs.). *Imagens do outro*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1998.

LOGUERCIO, Rochele de Quadros. Os discursos produtores da identidade docente. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 1, p. 17-26, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação e Realidade*, v. 14, n. 2, p. 31-39. 1989.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

LOUZADA, Mauro; VOTRE, Sebastião; DEVIDE, Fabiano. Representações de docentes acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 55-68, jan., 2007.

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagógica do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

METAMORFOSES DA CULTURA CONTEMPORÂNEA. Porto Alegre, Copesul, 17 a 19 out. 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOLINA NETO, Vicente. A cultura docente do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. *Movimento*, Porto Alegre, v. IV, n. 7, p. 34-42, 1997.

MOLINA NETO, Vicente. Cultura docente: uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. *Perfil*, Porto Alegre, n. 2, p. 66-74, 1998.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; MOLINA NETO, Vicente (orgs). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.

MOLINA NETO, Vicente et al. Os desafios da formação continuada em educação física: nexos com o esporte, a cultura e a sociedade. In: REZER, Ricardo (org.). *O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivo*. Chapecó: Argos, 2006.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em educação física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 57-66, jan.-abr. 2002.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. Identidade e perspectiva da Educação Física na América do Sul. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo

(coords.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafio e perspectivas*. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. O que os professores de educação física têm a dizer sobre os ciclos de formação. In: MOLL, Jaqueline (cols.). *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. A construção narrativa como instrumento metodológico de formação. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (orgs.). *Práticas corporais*. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005. (v. 2).

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; MOLINA NETO, Vicente (orgs.). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. Seminário introdutório: metodologia da pesquisa qualitativa. In: XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2005, Porto Alegre. *Anais*. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. p. 90-92.

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg; SILVA, Lisandra Oliveira; SILVEIRA, Fabiano Vaz. Celebração e Transgressão: A representação de esporte na adolescência. *Revista Brasileira de Educação Física*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-36, abril-jun, 2004.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Me ajuda a olhar! Pensando a respeito de escolas, alunos e narrativas. *Revista Espaço Acadêmico*, 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>> Acesso em 6 jul. 2005.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; JESUS, Regina de Fátima. *Formação de professoras – percebendo o entrelaçar na construção da identidade docente*. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/formacao_de_professoras.asp> Acesso em: 6 jul. 2005.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. *O método 5: a humanidade da humanidade*. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; MOLINA NETO, Vicente (orgs.). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.

NÓVOA, António (Org). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

- PEREIRA, Ricardo Reuter. *A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.
- PIMENTA, Selma Garrido. Saberes da docência e identidade do professor. *Revista de Educação AEC*, ano 26, n. 104, p. 45-61, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- PLACER, F. González. Identidade, diferenças e indeferências: o si mesmo como obstáculo. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (orgs.). *Imagens do outro*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1998.
- PLANOS DE ESTUDOS. Escola Municipal Getúlio. 2005/2006.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<http://www.portoalegre.rs.gov.br>> Acesso em: 08 dez. 2005.
- ROSA, Cristina Maria. *O elogio da escola: de mulher para mulher, uma escola imaginada*. Porto Alegre: 2004. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.
- SANCHES, Maria de Fátima Chorão; COCHITO, Isabel. Ser professor: projecto, trajectos e modos de apropriação identitária. *Revista de Educação: Identidade e desenvolvimento profissional dos professores*, Lisboa, v. XI, n. 2, p. 89-109, 2002.
- SANTINI, Joarez. *A síndrome do esgotamento profissional: o "abandono" da carreira docente pelos professores de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*: 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.
- SANTINI, Joarez; MOLINA NETO, Vicente. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-22, jul-set, 2005.
- SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 1997.
- SCHMITT, Maria da Graça da Silva. Escola Monte Cristo: a aprendizagem para todos. *Paixão de Aprender: Escola Cidadã: Construindo sua identidade*, Porto Alegre, n. 9, p. 06-11, dez. 1995.

SCHOLZE, Lia. *Narrativa de si: o olhar feminino nas histórias de trabalho*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. Disponível em: <www.portoalegre.rs.gov.br> Acesso em: 26 nov. 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. *Propostas Pedagógicas de Escolas Especiais*. Caderno Pedagógico nº 2, Porto Alegre, dez. 1994.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. *Ciclos de Formação Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã*. Caderno Pedagógico nº 9. Porto Alegre, dez. 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. *Ciclos de Formação Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã*. Caderno Pedagógico nº 9. 3.ed. Porto Alegre, mai. 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. *2006-Um ano de desafios, acontecimentos, engendrando novos espaços tempos*. Porto Alegre, mar. 2006.

SEMINÁRIO: ARTE, CORPO E TECNOLOGIAS DIGITAIS. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 09 a 11 jul. 2003.

SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA: A MULTIPLICIDADE DE SUJEITOS DE INVESTIGAÇÃO, II. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 20 a 23 mar. 2006. Disponível em: <<http://www.6.ufrgs.br/eseff/f3p-efice/index.htm>>.

SILVA, Lisandra Oliveira. *A representação social da Educação Física: um estudo com professores da Rede Municipal de Ensino de Guaíba*. São Leopoldo: UNISINOS, 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física), Centro de Ciências da Saúde, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Disponível com a autora: lisgba@yahoo.com.br.

SILVA, Lisandra Oliveira et al. A constituição do processo identitário de docentes de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo de caso com mulheres professoras. In: VI ANPEd Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul e III Seminário dos Secretários dos Programas de Pós-Graduação em Educação, 2006, Santa Maria. *Anais*. Santa Maria, 2006.

SILVA, Lisandra Oliveira; MOLINA NETO, Vicente. A identificação das docentes de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre. In: XI Congresso de

Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, 2006, São Paulo. *Anais*. São Paulo, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 2006, p. 351.

SILVA, Lisandra Oliveira; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. A representação social da educação física: um estudo com professores de uma rede municipal de ensino. In: I Congresso Brasileiro de Formação de Professores, 2003, Campo Largo. *Anais*. Campo Largo: Faculdade Kennedy, 2003. p. 185.

SILVA, Lisandra Oliveira; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. Jogos estudantis das escolas municipais: possíveis relações com a construção da identidade do professor de educação física. In: XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2005, Porto Alegre. *Anais*. Porto Alegre: Escola de Educação Física/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. p. 2244-2248.

SILVA, Lisandra Oliveira; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. O processo de identificação das docentes de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre: reflexões iniciais com mulheres professoras. In: III Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, I Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação de Educação Física, 2006, Santa Maria. *Anais*. Santa Maria, 2006.

TARDIF, Maurice. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TELLES, Lygia Fagundes. Mulher, mulheres. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Arquiteturas do tempo nos enredos de professores/as. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes (org.). *Narrativas e saberes docentes*. Ijuí: Unijuí, 2006.

TITTON, Maria Beatriz. *Identidade coletiva de professores na escola pública*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

TORRES, Carlos Alberto (Cols.).Entrevista com Paulo Freire. In: TORRES, Carlos Alberto (cols.). *Educação, poder e biografia pessoal: diálogos com educadores críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TOTA, Anna Lisa. Políticas e poéticas do texto sociológico: as retóricas da argumentação científica. In: MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TOURAINÉ, Alain; KHOSROKHAVER, Farhad. *A procura de si: diálogo sobre o sujeito*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais: idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa*. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001. (Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, v. 4).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva et al. *A agonia do(a) educador(a) sul rio-grandense: histórias de vida*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

VIANNA, Cláudia. *Os nós do "nós": crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã, 1999.

VIANNA, Cláudia. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Orgas.). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VIANNA, Cláudia. *Professores e professoras: identidades e ações coletivas em construção*. Disponível em: <www.anped.org.br/24/te9.doc> Acesso em: 6 jul. 2005.

VOTRE, Sebastião. Alternativas teóricas e metodológicas de análise do discurso da representação social da mulher na educação física, esporte e lazer. In: VOTRE, Sebastião (coord.). *A representação social da mulher na educação física e no esporte*. Rio de Janeiro: Editora Central da Universidade Gama Filho, 1996.

WITTIZORECKI, Elizandro Schultz. *O trabalho docente dos professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

WITTIZORECKI, Elizandro Schultz et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). *Movimento*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 09-33, mai.-ago. 2006.

WOODS, Peter. *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós. 1986.

WOODS, Peter; TROMAN, Geoff. Sociedade, stress e identidade do professor. *Revista de Educação: Identidade e desenvolvimento profissional dos professores*, Lisboa, v. XI, n. 2, p. 75-87, 2002.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – TEXTOS ENCONTRADOS NO SITE DA COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR E DO
NÚCLEO BRASILEIRO DE TESES E DISSERTAÇÕES EM
EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL**

1) Educação Física: de que profissão e de que profissional se fala?... Com a palavra, professores e alunos. Andréa Moreno – 01/04/1996.

1v. 199 p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO – EDUCAÇÃO

Orientadora: HERMENGARDA ALVES LUDKE

Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUCRIO

2) A Reflexão na prática pedagógica do professor de educação física. Hugo Norberto Krug – 01/08/1996.

4v. 114 p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Orientadora: MARTA DE SALLES CANFIELD

Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL DO CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

3) A identidade acadêmico-científica da educação física: uma investigação. Marize Cisneiros da Costa Reis – 01/12/2002.

1v. 200 p. Doutorado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – EDUCAÇÃO FÍSICA

Orientador: João Batista Andreotti Gomes Tojal

Biblioteca Depositária: Biblioteca da FEF e Biblioteca Central

4) Professor: autor de sua profissão. José Francisco Flores – 01/08/2001.

1v. 147 p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – EDUCAÇÃO

Orientador: MERION CAMPOS BORDAS

Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO

5) Professor, ser e não ser: uma questão de identidade. Márcia Elizabeth Plessmann Tiezzi – 01/10/1997.

1v. 150 p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO (SUPERVISÃO E CURRÍCULO)

Orientador: MARCOS TARCISO MASETTO

Biblioteca Depositária: PUCSP

6) As representações sociais dos professores sobre o sujeito/profissão docente. Maria Alice Pinto. 01/02/2003.

1v. 156 p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – EDUCAÇÃO

Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus

Biblioteca Depositária: Biblioteca do INEP

7) Redes de construção das identidades de professoras/professores: tecendo fazeres e saberes pedagógicos. Selma Ferro dos Santos. 01/12/2001.

1v. 109 p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – EDUCAÇÃO

Orientadora: Inês Barbosa de Oliveira

Biblioteca Depositária: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

8) Até onde vou? Até onde somos? A professora da RME de Porto Alegre: construções em movimento(s). Simone Rocha Saraiva. 01/04/2003.

1v. 169 p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – EDUCAÇÃO

Orientadora: Carmen Lucia Bezerra Machado

Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO

9) Compromisso: a proteção do eu - representação dos professores de Educação Física. SANTOS, Maristela David dos. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1993. 146p.

10) A ação do professor de Educação Física na escola: uma abordagem fenomenológica. MOREIRA, Wagner Wey. Campinas: UNICAMP, 1990. 173p.

**APÊNDICE B – ESCOLAS MUNICIPAIS DA REGIÃO OESTE
DA CIDADE DE PORTO ALEGRE**

ESCOLA⁷⁰	ANO DE IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO	MATRÍCULA FINAL DE ESTUDANTES⁷¹	DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA⁷²	DOCENTES MULHERES	DOCENTES HOMENS
E. M. Augusta	1997	845	04	04	0
E. M. Getúlio	1998	1056	04	04	0
E. M. Jerônimo	1998	1484	08	05	03
E. M. Venâncio	2000	1111	04	01	03
Central Carlos	-----	1291	03	02	01
Pedro Alves	-----	107	02	01	01
	TOTAL	5894	25	17	08

⁷⁰ Os nomes das escolas foram substituídos para preservar o sigilo das fontes.

⁷¹ Referente ao ano de 2003. No ano de 2006 a escola Getúlio contava com 1160 estudantes.

⁷² Referente ao ano de 2005.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Porto Alegre, ____ de _____ de 200__.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada a participar de um estudo sobre *O processo de identificação das docentes de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA)*.

Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

Objetivos do Estudo:

- a) Conhecer melhor as docentes de Educação Física que hoje atuam na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA);
- b) Compreender como as docentes de Educação Física da RMEPOA constroem suas identidades docentes;
- c) Compreender como as docentes de Educação Física da RMEPOA organizam e desenvolvem sua prática pedagógica no currículo escolar por ciclos de formação;
- d) Identificar quais são os elementos e as especificidades que contribuem para a construção do processo identitário das docentes de Educação Física da RMEPOA, na perspectiva das mesmas;
- e) Publicar resultados da pesquisa em revistas e congressos relacionados com as áreas de conhecimento da Educação e da Educação Física.

Procedimentos:

Participar de uma entrevista, previamente agendada, a ser realizada nas dependências do seu local de trabalho, com duração máxima de uma (1) hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação das informações coletadas.

Possibilitar a pesquisadora observar as aulas de Educação Física dessa escola, bem como reuniões, passeios, atividades diversas que fazem parte do cotidiano escolar.

Escrever sobre um tema específico a partir do que foi falado na entrevista, através da reflexão sobre sua prática pedagógica e sua experiência docente.

Riscos e Benefícios do Estudo:

Primeiro: Sua adesão como colaboradora com o este estudo, não oferece nenhum risco à sua saúde, tão pouco a submeterá a situações constrangedoras.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Terceiro: Este estudo poderá contribuir no entendimento científico dos problemas relacionados com os processos de ensinar e aprender, vivenciados pelos/as educadores/as, principalmente em âmbitos escolares.

Confidencialidade:

Todas informações coletadas, sob a responsabilidade da pesquisadora, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

A recusa da participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Novas informações:

A qualquer momento as participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com a pesquisadora.

Contatos e Questões:

**Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ESEF/UFRGS**

Professor Vicente Molina Neto

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3316 5821

Lisandra Oliveira e Silva

E-mail: lisgba@yahoo.com.br

Fone (51) 9209 5000 – 3226 6051

Comitê de Ética em Pesquisa

Lisandra Oliveira e Silva
(Mestranda do PPGCMH da ESEF/UFRGS)

Declaração de Consentimento

Eu _____, Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental _____, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecida das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Assinatura _____

Data _____

DECLARAÇÃO

Nome da Escola: Escola Municipal de Ensino Fundamental _____

Nome da Diretora: _____

Endereço: _____

CEP: _____

Cidade: Porto Alegre

Telefone: _____

Declaro que a Professora **Lisandra Oliveira e Silva** está autorizada a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: *“O processo de identificação das docentes de educação física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA)”*, a partir do segundo semestre de 2005, nesta Escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva conhecer melhor as docentes de Educação Física que hoje atuam na RMEPOA, buscando compreender como estas constroem suas identidades docentes e desenvolvem sua prática pedagógica no currículo escolar por ciclos de formação.

Para efetivar a coleta de informações a professora terá permissão para acessar e analisar documentos além de realizar entrevistas com as professoras da escola e observações de suas aulas e do cotidiano escolar.

Estou ciente de que a pesquisadora preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades da pesquisadora deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Porto Alegre, ____ de _____ de 200__.

(Assinatura e carimbo do Representante Legal da Escola)

APÊNDICE D – QUADRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

2º SEMESTRE DE 2005

DATA	DIA DA SEMANA	TURNO	HORAS	OBSERVAÇÃO
31/08/05	Quarta-feira	Manhã	4h	1ª visita a escola Conversa com Diva
05/10/05	Quarta-feira	Manhã	4h	Observação de estudantes graduação
19/10/05	Quarta-feira	Manhã	4h	Observação de estudantes graduação Negociação de entrada Conversa com Diva
26/10/05	Quarta-feira	Manhã	4h	Observação de estudantes graduação Negociação de entrada
31/10/05	Segunda-feira	Manhã	4h	Observação de estudantes graduação Observação geral da escola
09/11/05	Quarta-feira	Manhã	4h	Negociação de entrada Conversa com a diretora
28/11/05	Segunda-feira	Manhã	4h	Observação de estudantes graduação e Sala dos professores
30/11/05	Quarta-feira	Manhã	4h	Observação de estudantes graduação Sala dos professores e pátio
07/12/05	Quarta-feira	Manhã	4h	Observação geral da escola e ginásio
12/12/05	Segunda-feira	Manhã	4h	Conselho de classe
15/12/05	Quinta-feira	Manhã	4h	Entrevista com Diva Reunião pedagógica
21/12/05	Quarta-feira	Manhã	4h	Entrega de avaliação Devolução da entrevista para Diva
	TOTAL		48 horas	

1º SEMESTRE DE 2006

DATA	DIA DA SEMANA	TURNO	HORAS	OBSERVAÇÃO
02/03/06	Quinta-feira	Manhã	4h	Formação: Conversações Pedagógicas – Hotel Everest
02/03/06	Quinta-feira	Tarde	4h	Formação: Conversações Pedagógicas – Hotel Everest
03/03/06	Sexta-feira	Manhã	4h	Formação: Conversações Pedagógicas – Hotel Everest
09/03/06	Quinta-feira	Manhã	4h	Reunião pedagógica
13/03/06	Segunda-feira	Tarde	4h	Observação geral
15/03/06	Quarta-feira	Tarde	4h	Observação geral Sala dos professores
16/03/06	Quinta-feira	Manhã	4h	Reunião pedagógica
29/03/06	Quarta-feira	Tarde	4h	Reunião com estudantes de graduação e Diva
03/04/06	Segunda-feira	Tarde	4h	Reunião com estudantes de graduação e Diva
05/04/06	Quarta-feira	Tarde	2h	Observação de estudantes graduação e Observação geral da escola
10/04/06	Segunda-feira	Tarde	2h	Observação de estudantes graduação
12/04/06	Quarta-feira	Tarde	1h 30min	Observação de estudantes graduação e Sala dos professores
17/04/06	Segunda-feira	Tarde	4h	Observação de estudantes graduação Observação aula professora escola
19/04/06	Quarta-feira	Tarde	1h 30min	Observação de estudantes graduação
24/04/06	Segunda-feira	Tarde	4h	Observação de estudantes graduação Observação aula professora escola

26/04/06	Quarta-feira	Tarde	1h	Observação de estudantes graduação
03/05/06	Quarta-feira	Tarde	4h	Reunião pedagógica
04/05/06	Quinta-feira	Manhã	3h	Observação aula professora escola Reunião pedagógica
08/05/06	Segunda-feira	Tarde	2h	Análise de documentos Observação geral da escola
10/05/06	Quarta-feira	Tarde	1h 30min	Observação geral da escola
17/05/06	Quarta-feira	Tarde	4h	Conselho de classe
29/05/06	Segunda-feira	Tarde	2h	Observação de estudantes graduação
31/05/06	Quarta-feira	Tarde	1h 30min	Observação de estudantes graduação
12/06/06	Segunda-feira	Tarde	4h	Observação aula professora escola
14/06/06	Quarta-feira	Tarde	1h 30min	Observação de estudantes graduação
19/06/06	Segunda-feira	Tarde	1h	Observação de estudantes graduação Observação geral da escola
20/06/06	Terça-feira	Tarde	2h	Observação aula professora escola
22/06/06	Quinta-feira	Manhã	4h	Análise de documentos Reunião pedagógica
28/06/06	Quarta-feira	Tarde	1h 30min	Observação aula professora escola
29/06/06	Quinta-feira	Manhã	3h	Reunião pedagógica
	TOTAL		87 horas	

2º SEMESTRE DE 2006

DATA	DIA DA SEMANA	TURNO	HORAS	OBSERVAÇÃO
03/07/06	Segunda-feira	Tarde	4h	Observação aula professora escola
05/07/06	Quarta-feira	Tarde	1h	Observação aula professora escola
10/07/06	Segunda-feira	Tarde	3h 30min	Observação aula professora escola
11/07/09	Terça-feira	Manhã	4h	Observação aula professora escola
12/07/06	Quarta-feira	Tarde – Augusta	3h 30min	Formação – Escola Augusta
01/08/06	Terça-feira	Manhã	4h	Observação aula professora escola
02/08/06	Quarta-feira	Manhã	4h	Observação aula professora escola
03/08/06	Quinta-feira	Manhã	4h	Reunião pedagógica
07/08/06	Segunda-feira	Manhã	4h	Observação aula professora escola
08/08/06	Terça-feira	Tarde	3h	Observação aula professora escola
09/08/06	Quarta-feira	Manhã	4h 30min	Observação aula professora escola
10/08/06	Quinta-feira	Manhã	2h	Reunião pedagógica
15/08/06	Terça-feira	Manhã	4h	Observação aula professora escola
16/08/06	Quarta-feira	Tarde – Arquivo H.	2h	Formação – Arquivo Histórico
17/08/06	Quinta-feira	Manhã	2h	Reunião pedagógica Reunião de EF
21/08/06	Segunda-feira	Tarde	4h	Observação aula professora escola
22/08/06	Terça-feira	Manhã	4h	Observação aula professora escola

23/08/06	Quarta-feira	Manhã	4h	Observação aula professora escola
23/08/06	Quarta-feira	Tarde	4h	Análise de documentos Observação aula professora escola
24/08/06	Quinta-feira	Manhã	4h	Entrevista Bia Reunião pedagógica
25/08/06	Sexta-feira	Manhã	4h 20min	Observação aula professora escola
28/08/06	Segunda-feira	Tarde	2h 30min	Devolução da entrevista para Bia Observação de estudantes graduação
31/08/06	Quinta-feira	Manhã	2h	Reunião pedagógica
05/09/06	Terça-feira	Manhã	2h 30min	Conselho de classe
06/09/06	Quarta-feira	Tarde	2h 30min	Observação de estudantes graduação
11/09/06	Segunda-feira	Tarde	4h 20min	Conselho de classe
14/09/06	Quinta-feira	Manhã	4h 20min	Conselho de classe
15/09/06	Sexta-feira	Manhã	2h 30min	Conselho de classe
18/09/06	Segunda-feira	Tarde	1h 50min	Observação aula professora escola
25/09/06	Segunda-feira	Tarde	4h	Observação aula professora escola
26/09/06	Terça-feira	Manhã	5h 20min	Observação aula professora escola
27/09/06	Quarta-feira	Tarde	3h 40min	Observação aula professora escola
28/09/06	Quinta-feira	Manhã	4h	Reunião pedagógica
29/09/06	Sexta-feira	Manhã	4h	Observação aula professora escola
02/10/06	Segunda-feira	Manhã/Tarde	8h 40min	Jogos escolares
03/10/06	Terça-feira	Manhã	6h	Observação aula professora escola
04/10/06	Quarta-feira	Manhã	4h 30min	Observação aula professora escola
04/10/06	Quarta-feira	Tarde	1h 30min	Observação oficina futsal

05/10/06	Quinta-feira	Manhã	4h 20min	Observação aula professora escola Reunião pedagógica
06/10/06	Sexta-feira	Manhã	4h 20min	Observação aula professora escola
09/10/06	Segunda-feira	Tarde	2h 20min	Observação aula professora escola
16/10/06	Segunda-feira	Tarde	3h	Observação escola
17/10/06	Terça-feira	Manhã	5h 20min	Observação aula professora escola Observação recreio
18/10/06	Quarta-feira	Manhã	30min	Observação entrada
19/10/06	Quinta-feira	Manhã	4h 30min	Observação aula professora escola Reunião pedagógica
23/10/06	Segunda-feira	Tarde	3h	Observação aula professora escola
24/10/06	Terça-feira	Manhã	5h 20min	Observação aula professora escola
25/10/06	Quarta-feira	Tarde	3h	Observação aula professora escola
26/10/06	Quinta-feira	Manhã	4h	Observação aula professora escola Reunião pedagógica
30/10/06	Segunda-feira	Tarde	2h	Observação escola e Sala dos professores
31/10/06	Terça-feira	Manhã	5h	Observação aula professora escola Observação evento na escola
01/11/06	Quarta-feira	Manhã	4h	Análise de documentos Observação aula professora escola
07/11/06	Terça-feira	Manhã	5h	Observação escola Observação aula professora escola
08/11/06	Quarta-feira	Manhã	2h	Observação aula professora escola

08/11/06	Quarta-feira	Tarde	3h	Observação aula professora escola
09/11/06	Quinta-feira	Manhã	2h 20min	Observação aula professora escola Reunião pedagógica – Pré-conselho
13/11/06	Segunda-feira	Tarde – Pq. Marinha Brasil	3h 30min	Jogos escolares Parque Marinha do Brasil
14/11/06	Terça-feira	Manhã	3h	Observação aula professora escola
16/11/06	Quinta-feira	Manhã	4h	Observação aula professora escola
21/11/06	Terça-feira	Manhã	4h	Observação aula professora escola
22/11/06	Quarta-feira	Manhã	3h	Observação aula professora escola
22/11/06	Quarta-feira	Tarde	2h	Observação aula professora escola
23/11/05	Quinta-feira	Manhã	2h 10min	Observação aula professora escola
24/11/06	Sexta-feira	Manhã	3h 40min	Observação aula professora escola Passeio Santander Cultural
28/11/06	Terça-feira	Noite	2h	Entrevista com Mirna
29/11/06	Quarta-feira	Manhã	4h	Formação SMED – Cais do Porto
01/12/06	Sexta-feira	Manhã	3h	Devolução da entrevista para Mirna Observação aula professora escola
06/12/06	Quarta-feira	Manhã	2h	Observação escola
07/12/06	Quinta-feira	Manhã	2h	Entrevista com Nina
07/12/06	Quinta-feira	Tarde	2h	Entrevista com Tina
08/12/06	Sexta-feira	Manhã	3h	Observação escola
12/12/06	Terça-feira	Manhã	3h	Conselho de classe
14/12/06	Quinta-feira	Tarde	3h	Devolução da entrevista para Tina Conselho de classe

15/12/06	Sexta-feira	Manhã	4h	Conselho de classe
18/12/06	Segunda-feira	Manhã	30min	Observação escola
	TOTAL		254 horas 50 minutos	
	TOTAL DE HORAS TRABALHO CAMPO		389 horas 50 minutos	

APÊNDICE E – NARRATIVA ESCRITA DA PROFESSORA

Narrativa solicitada em 30/11/06

Narrativa entregue em 12/12/06

Sobre o final da entrevista, quando falei, neste exercício de pensar “nas coisas que sei” no que já vivi, acho que foi um momento que me fez recordar a minha caminhada desde que optei pela Educação Física. Na verdade costumo pensar e refletir sobre muitas coisas da minha vida, pois faço terapia há alguns anos, mas fazia tempo que não parava, pensava e falava sobre o início de minha trajetória profissional com minhas alegrias, satisfação, frustração e tudo mais. Por isso foi bom, gostei muito da entrevista.

Com relação ao ensino seriado e ciclado posso dizer que minha experiência é muito diferente levando em conta este parâmetro. Mas, na realidade, não sei se essa diferença está no fato da escola ser ciclada ou seriada e sim de outros fatores que envolvem realidades de diferentes localidades e bairros, onde as escolas se localizam.

Minha experiência com escola seriada foi muito melhor, mas não sei se necessariamente foi por ser “seriada”. Acho que o nível dos alunos das escolas seriadas que eu trabalhei era outro. Um fator que sempre observei, e acho que é uma forte interferência, é a questão familiar. Nas escolas seriadas por onde passei sempre percebi o interesse dos pais acompanhados da cobrança em termos de notas, conhecimentos, aprendizagens. Coincidentemente, ou não, essa mesma cobrança nunca percebi nas escolas cicladas que já trabalhei, e trabalho.

Alguns pais são interessados, mas é um número muito pequeno.

Talvez isso ocorra em função da localização (bairro) das diferentes escolas que trabalhei.

Acho que alguns fatores que estão diretamente ligados ao ensino ciclado são:

- a) inclusão social;
- b) diminuição da repetência e conseqüentemente da evasão;
- c) alunos com idades próximas em uma mesma turma.

Minha opinião é a seguinte: quanto à inclusão social acho que a frase que seguidamente ouvimos “melhor que esteja na escola que na rua roubando, pois por menor que seja o seu nível de aprendizado, algo ele estará aprendendo”, é uma realidade. Concordo com o que foi dito. Acho que nesse sentido o ciclo favorece que os alunos permaneçam na escola e, quem sabe assim, fiquem menos tempo na rua aprendendo “o que não lhe será útil” de forma mais positiva para sua vida. No entanto, essa inclusão social é, na minha opinião, limitada à medida que hoje quase todos alunos sabem que não existe mais repetência. Todos são automaticamente aprovados, ou melhor, falando na linguagem dos ciclos, “todos avançam”. Esse fato para mim é um fator excludente, pois um aluno pode avançar de um ano ciclo para outro e não ser “excluído” nem “barrado” pela falta de conhecimento, como seria no ensino seriado, mas

a vida, o mercado de trabalho irá barrar, infelizmente, mas não injustamente este aluno que concluiu o ensino fundamental sabendo muito pouco e que foi aprovado sempre em função das regras do ensino ciclado.

Quanto à diminuição da repetência, complementando o que já falei acima, muitos alunos são aprovados e concluem o ensino fundamental sabendo muito pouco. Existem situações que eu concordo com a conclusão (principalmente de alunos do noturno), pois são pessoas que se repetirem muitas vezes cada “série” não irão voltar à escola, o que seria lamentável, pois suas situações de vidas são muito difíceis. No entanto alguns alunos da manhã e da tarde são aprovados com pouco conhecimento favorecidos pelo ciclo, mas com condições de estudarem e saírem da escola com muito mais conhecimento. Em muitos desses casos entramos no que já falei antes que é a falta de cobrança e interesse da família em exigir um pouco dos filhos que estudem e mostrem a importância da escola. Muitos pais não têm esta conduta, pois nas suas vidas a escola já não faz parte.

Acho que turmas de alunos de mesma idade é um fator positivo do ensino ciclado. Trabalhei em outros momentos com turmas muito heterogênea em termos de idade, conhecimento e outros fatores e isso dificulta para o professor e para o aluno também. As turmas de progressão com alunos com mais dificuldade são boas de trabalhar e para os alunos também, pois eles não ficam deslocados em turmas de alunos “melhores” que eles. O único aspecto negativo que vejo nas turmas de progressão é que são turmas marginalizadas por parte dos demais alunos da escola.

“Hoje já me habituei, hoje nada mais me apavora”!!!

Acho que essa frase se enquadra bem a 12 anos mais ou menos de escola, tendo passado por 11 diferentes locais entre Porto Alegre e São Feliz. Algumas coisas, ou muitas foram super positivas principalmente no Getúlio quanto na escola Bento Lima, escola que trabalhei em São Feliz. Porém passei por 4 escolas ao longo desses anos, 2 em POA e 2 em São Feliz localizadas em bairros retirados e com alto índice de criminalidade e violência.

Hoje poucas coisas me surpreendem com relação a alunos dentro da escola, tanto de forma positiva, pois já vi alunos com extrema dedicação (e tive muitos alunos assim) com ótimos resultados em diferentes aspectos, mas já presenciei também situações de desrespeito, agressão entre alunos, para com os professores, sexo, uso de drogas, situações de desvalorização da figura feminina com atitudes das meninas, entre muitos outros... Isso tudo me faz pensar que já tenho visto “quase tudo” o que pode se passar dentro da escola. Espero que estejamos longe de chegar à realidade de alguns centros maiores como RJ e SP onde muitos professores tem sofrido agressões por parte de alunos.

Quando trabalhei em São Feliz sempre tive um bom vínculo com os alunos, mas as questões de disciplina lá sempre foram muito mais amenas que aqui em POA. Por isso, tudo era mais fácil nesse sentido o que colaborava muito para que o trabalho fosse melhor. Quando cheguei em POA percebi que minha postura tinha que ser diferente. Tinha que ser mais dura, pois a realidade era muito diferente. Por um bom tempo muitas coisas me incomodavam, tanto no que presenciava quanto nas palavras que ouvia.

Com o passar do tempo vi que algumas situações não podem ser levadas “a ponto de faca”. É preciso sim relevar e entender que a realidade deles de vida é trazida pra dentro da escola e cabe a mim, hoje, não entrar em choque com essa diferença de vivências. Hoje eu entendo que tem muitas situações que é preciso fazer de conta que não ouvimos e não vemos, e não acredito em um professor que não viva isso em alguns momentos. Obviamente não podemos fechar os olhos e ouvidos para o que se passa em aula e na escola, mas em certos momentos sim, pois nem tudo está ao nosso alcance de interferir, ou sequer ajudar.

APÊNDICE F – UNIDADES DE SIGNIFICADO RELEVANTE

- 1) Experiência docente
- 2) Ingresso/Início RMEPOA
- 3) Família
- 4) Concurso público RMEPOA
- 5) Trabalho
- 6) Escola
- 7) Docente iniciante/novos na rede/Desafio
- 8) Colegas docentes
- 9) Eu.../Eu sou.../Eu não sou.../Sentimentos
- 10) Socialização
- 11) Jardim de infância
- 12) Infância
- 13) Ensino médio
- 14) Vestibular/Cursinho pré-vestibular
- 15) Mãe/Maternidade/Filhos/as
- 16) Adolescência
- 17) Amizade
- 18) Formação inicial
- 19) Experiência enquanto estudante/Tempo de aluna na escola
- 20) Esporte/Esporte de rendimento
- 21) Prática pedagógica
- 22) Educação física
- 23) Representação do magistério/Representação sobre docentes e docência
- 24) Estudantes
- 25) Criança
- 26) Docência/Docente
- 27) Prática
- 28) Escola Getúlio
- 29) Aprendizagem
- 30) Educação
- 31) Direito à fala
- 32) Currículo/Conteúdos
- 33) Grupo de educação física
- 34) Pontos positivos prática pedagógica
- 35) Pontos negativos prática pedagógica
- 36) Voz
- 37) Drogas
- 38) Eleições
- 39) País
- 40) Escola/Muro
- 41) Dificuldades
- 42) Turmas
- 43) Períodos
- 44) Docente padrão de vida
- 45) Janela
- 46) Cansaço
- 47) Formação/Seminário
- 48) Linguagem
- 49) Planejamento
- 50) Desafio
- 51) Interesse
- 52) Estratégia didática

- 53) Avaliação
- 54) Conselho de classe
- 55) Docente mulher
- 56) Docente homem
- 57) Identificação do masculino
- 58) Sociedade
- 59) União
- 60) Biometria
- 61) Pai/Mãe
- 62) Ser professora
- 63) Opção pela educação física
- 64) Escola enquanto aluna/Tempo de aluna na escola
- 65) Gosto/Trabalho
- 66) Grupos de pertença
- 67) Reflexão sobre a escolha
- 68) Docente de educação física/Docente de educação física e estudante
- 69) Afetividade
- 70) Docentes de outras disciplinas
- 71) Características da atividade docente em educação física
- 72) Trabalho pedagógico
- 73) Projetos futuros
- 74) Vocação
- 75) Educação física séries iniciais/Docente séries iniciais
- 76) EJA
- 77) EJA experiência docente
- 78) Gravidez
- 79) RMEPOA
- 80) Restinga
- 81) Diretora/Direções/Vice-direção
- 82) Trabalho educação física
- 83) Espaços para educação física/Espaço da escola
- 84) Família/trabalho
- 85) Mudança de governo
- 86) Transferência de escola
- 87) Coordenação cultural escola
- 88) História escola
- 89) Comunidade
- 90) Comunidade/Organização
- 91) Região
- 92) Praças públicas
- 93) Escola/Comunidade
- 94) Participação família
- 95) Ciclos de formação
- 96) Construtivismo
- 97) Assessoria educação física SMED/Escola
- 98) Grupos/Escola
- 99) Reflexão
- 100) Universidade
- 101) Trabalho coletivo
- 102) Coletivo docente educação física
- 103) Conteúdo/conteudista
- 104) Desequilíbrio docente
- 105) Identidade
- 106) Pares/Apoio
- 107) Teoria/Prática
- 108) Centros de interesse

- 109) Fazer parte do grupo de professores
- 110) Transição para 5ª série
- 111) Projetos/Grupos
- 112) Projetos/SMED
- 113) Reuniões
- 114) Recursos humanos/SMED
- 115) Desejos/vontades
- 116) Mescla de turmas
- 117) Mudanças
- 118) CPM
- 119) Conselho escolar
- 120) Salas ambientes
- 121) Quebra com a estrutura da escola
- 122) Trabalho com colegas mulheres e homens
- 123) Coordenação pedagógica
- 124) Reuniões educação física
- 125) Últimos colegas homens
- 126) Identificação dos/as estudantes com docentes
- 127) Figura masculina
- 128) Estagiários
- 129) Projeto sexualidade
- 130) Imagem
- 131) Educação física/Educação
- 132) Educação física/Escola
- 133) Formação permanente
- 134) Experiência esportiva
- 135) Realidade escolar/Realidade estudantes
- 136) Corpo
- 137) Disciplina
- 138) Pintura
- 139) Educação artística
- 140) Estágio faculdade
- 141) Academia/Academia hoje
- 142) Especialização
- 143) Pedagogia
- 144) Vida pessoal
- 145) Escola equipes
- 146) Choque
- 147) Psiquiatra
- 148) Agressão
- 149) SME
- 150) SMED
- 151) Rodízio
- 152) Pesquisa sócio-antropológica
- 153) Biologia
- 154) Gritaria ginásio
- 155) Preservar
- 156) Mestrado
- 157) Animais
- 158) Etapa da vida
- 159) Prática pedagógica/Prática pedagógica EJA/Prática pedagógica turno manhã
- 160) Material educação física
- 161) Meninas estudantes
- 162) Fatos marcantes
- 163) Mulher
- 164) Homem

- 165) Informação
- 166) Preconceito
- 167) Medo
- 168) Tamanho
- 169) GNT
- 170) Globo news
- 171) Recordar
- 172) Consciência/Pensar
- 173) Reviver/Lembrar
- 174) Estado
- 175) Legislação
- 176) Delimitação/Processo de delimitação
- 177) Saúde
- 178) Greve
- 179) Biblioteca
- 180) Magistério
- 181) Competição
- 182) Escola particular
- 183) Diferença
- 184) Discriminação
- 185) SEJA
- 186) Recreação
- 187) Estética
- 188) Formandos
- 189) Formação
- 190) Aposentadoria
- 191) Rotary
- 192) Trabalho voluntário
- 193) Frustração
- 194) Professor referência
- 195) Oficinas
- 196) Escola Monte Cristo
- 197) Idade
- 198) Sexo
- 199) História RMEPOA
- 200) Lotação
- 201) Vaga
- 202) Ginásio
- 203) Banda
- 204) Amadurecimento
- 205) Emoção
- 206) Representação educação física
- 207) Cursos de Capão da Canoa
- 208) Outras áreas de conhecimento
- 209) Dinheiro
- 210) Estágios
- 211) Fim de semana
- 212) Torneio
- 213) Prêmios
- 214) Medalhas
- 215) Conhecimento
- 216) Treinadora
- 217) Voluntário
- 218) Jogos
- 219) Campeonatos
- 220) Jogos escolares

- 221) Paixão/Futebol
- 222) Vôlei
- 223) Basquete
- 224) Capoeira
- 225) Escola aberta
- 226) Verba
- 227) Quilombos
- 228) Guarda
- 229) Controle
- 230) Comportamento
- 231) Período complicado da vida
- 232) Audição/Ouvido/Perda de audição/Processo de surdez
- 233) Ruído/Barulho
- 234) Exames
- 235) Tampão
- 236) Laudo médico
- 237) Labirintite
- 238) Culpa
- 239) Vida profissional/Profissional
- 240) Indisciplina
- 241) Esther Grossi
- 242) Horário
- 243) Tempo
- 244) Atas
- 245) Demandas
- 246) Privilégio
- 247) Satisfação
- 248) Sensação ruim

**APÊNDICE G– ANOTAÇÕES REFERENTE ÀS OBSERVAÇÕES DO TRABALHO
DE CAMPO SOLICITADAS EM REUNIÃO NA ESCOLA –
PROCESSO INICIAL DE VALIDAÇÃO DAS INFORMAÇÕES**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO – MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Lisandra Oliveira e Silva

Setembro/2006

A intenção de escrever essas sugestões partiu do convite/encaminhamento feito pela professora Alda ao final do conselho de classe do 2º trimestre das turmas B 33 e B 31, realizado no dia 14 de setembro de 2006, no turno da manhã, na escola Getúlio. Primeiramente gostaria de fazer brevemente uma apresentação minha e do que faço na escola, e, posteriormente encaminhar algumas reflexões/sugestões a partir do que tenho observado/vivenciado nos últimos 13 meses.

Sou professora de educação física e minha experiência docente na área escolar iniciou-se na cidade de Guaíba. Nos últimos anos trabalhei com este componente curricular na educação infantil e no ensino fundamental em escolas da rede pública municipal desta cidade. Desde o ano de 2004 faço parte de um grupo de estudos da Escola de Educação Física da UFRGS que pesquisa especificamente a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA). A partir do ano de 2005 tenho acompanhado os/as estudantes do curso de Educação Física da UFRGS que realizam seus estágios curriculares na escola Getúlio, especificamente nas turmas da professora Diva. A aproximação com esta escola despertou-me o interesse em conhecer essa realidade de forma mais aprofundada e compreender como as professoras de educação física desenvolvem sua ação pedagógica no currículo escolar por ciclos de formação.

A partir disso, meu interesse em pesquisar as mulheres professoras pode ser associado ao fato do exercício da docência ter se tornado uma profissão feminina. Esse caso pode também ser observado na área de educação física, onde atualmente, dos 215 docentes da RMEPOA, 136 são mulheres e 79 são homens. A escola Getúlio chamou-me atenção pelo fato do coletivo docente de educação física ser formado somente por mulheres, juntamente com outras 10 escolas das 51 que compõem a RME. Dessa forma, procuro compreender como os coletivos femininos organizam sua prática pedagógica e constroem suas identidades docentes em espaços escolares públicos.

Nesse sentido, nos últimos meses estou acompanhando a rotina dessa escola, observando seu cotidiano, participando de alguns momentos de formações, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, além de observar as aulas de educação física desenvolvidas pelas docentes, ou seja, conhecendo como as coisas acontecem nesse contexto. Algumas dessas observações, sem ainda uma interpretação aprofundada, coloco nesse texto, na intenção de refletir de forma coletiva, como sugeriu a professora Alda:

- Tenho observado nos conselhos de classe e nas reuniões pedagógicas que participei, uma preocupação bastante grande por parte dos/as professores/as em buscar/construir uma linha, ou um eixo que ligue tanto os anos ciclos como os próprios ciclos. Há um apontamento de que cada ciclo não está sendo articulado com o seguinte ou com o anterior, além de uma certa distância entre os trabalhos desenvolvidos de um ciclo para o outro, dando a sensação de um “buraco” entre um ciclo e outro. Deve-se observar que tal fato pode ter uma relação com a forma de trabalho de cada professor/a ou do grupo de trabalho de cada ciclo.
- Dentre os diversos contextos que observo, em algumas situações, as discussões grupais giram em torno do “papel do professor/a”. É possível pensar que a busca da compreensão desse “papel”, está associado aos conteúdos que o/a docente escolhe para trabalhar, com a forma como organiza sua aula, com as estratégias didáticas e certamente com o tipo de avaliação que realiza. Existem ainda, diversos questionamentos sobre o que deve ser levado em conta nas aulas, que conhecimentos devem ser ensinados e aprendidos, o que cabe a cada ciclo, dentre outros.
- Nesta diversidade de possibilidades, “sinto” e observo algumas falas onde podem mostrar que, atualmente, nessa escola, “os/as professores/as trabalham aquilo que querem ou aquilo que acreditam, às vezes de forma solitária”. Essa “idéia” pode ser compreendida de algumas maneiras, e, uma delas aponta para a dificuldade de se realizar um trabalho coletivo, ou da construção de uma linha de ação coletiva.

Refletindo sobre o que foi dito até então, penso em uma estratégia, um tanto óbvia, que é a discussão e troca de idéias que o trabalho coletivo possibilita. Só que para construir um trabalho coletivo é preciso tempo e intenção pedagógica definida. Essa intenção pode ser resumida em um objetivo claro que se deseja alcançar: fazer da escola realmente um local de inclusão? Trabalhar a partir da realidade do/a estudante? Construir um eixo que ligue os três ciclos de formação? Definir uma proposta de trabalho da escola e não de docentes? Seja qual for o objetivo, penso que este deve ser claro, compreendido e principalmente acolhido pelo grupo docente.

APÊNDICE H– CARTA DE APRESENTAÇÃO – ORIENTADOR



Porto Alegre, 25 de Outubro de 2005.

À Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Getúlio.

Exma. Professora _____

Senhora Professora.

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), desde 1995, tem se constituído como foco central das investigações do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3PEFICE), que atualmente está registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e vinculado institucionalmente a Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS).

Trata-se de um grupo composto por estudantes de pós-graduação da ESEF/UFRGS e professores de educação física das escolas da RMEPOA. No site <http://www6.ufrgs.br/esef/f3p-efice/index.htm> pode ser visto que muitos desses professores já concluíram seus mestrados e suas publicações tendo como referência as atividades de pesquisa realizadas nas escolas municipais.

Sem mais para o momento, nos colocamos a disposição para os esclarecimentos que forem necessários e agradecemos antecipadamente sua atenção ao nosso pleito.

Atenciosamente,

Vicente Molina Neto
Coordenador do F3PEFICE

APÊNDICE I – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Porto Alegre, 26 de Outubro de 2005.

À Diretora e as Professoras de Educação Física da Escola Municipal de Ensino Fundamental Getúlio.

Professoras, venho por meio dessa, apresentar-me e solicitar a colaboração desse grupo para trocarmos e produzirmos conhecimento.

Sou estudante e, desde a conclusão do curso de graduação em educação física na UNISINOS, no ano de 2002, a temática das professoras e professores que trabalham com a disciplina de educação física nas escolas tem me interessado bastante. Sou professora de educação física do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Guaíba, e, na mesma cidade, trabalhei como professora de 3ª série do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino. No ano de 2003, fiz aproximações com a Escola de Educação Física da UFRGS, realizando disciplinas como aluna especial do curso de Mestrado em Ciências do Movimento Humano. A partir de 2004 comecei a participar do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE), da ESEF/UFRGS, coordenado pelo professor Vicente Molina Neto. Em março de 2005 fui selecionada como aluna regular do curso de mestrado desta instituição, o qual prevê que o/a estudante realize um trabalho de pesquisa, no meu caso, junto ao foco central das investigações do F3P-EFICE, que é a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA). Esse grupo, composto por estudantes de pós-graduação da ESEF/UFRGS e professores/as de educação física das escolas da RMEPOA, vem estudando, desde 1995, esta Rede Municipal, onde, no site <http://www6.ufrgs.br/esef/f3p-efice/index.htm> pode ser visto que muitos desses professores/as já concluíram seus mestrados e suas publicações tendo como referência as atividades de pesquisa realizadas nas escolas municipais.

Minha aproximação com a Escola Municipal Getúlio se deu pelo acompanhamento que tenho feito da aluna estagiária de educação física da ESEF/UFRGS, Denise, que realiza prática de ensino nas turmas da professora Diva. O acompanhamento de suas aulas, o conhecimento da escola e as observações das turmas de estudantes têm despertado interesse em conhecer melhor essa realidade, bem como, as aulas de educação física desenvolvidas e as professoras que trabalham com essa disciplina. Dessa forma, gostaria de solicitar colaboração desse grupo, para realizar observações das atividades desenvolvidas na escola, das aulas de educação física e do contexto escolar como um todo.

Meu interesse de estudo, está centrado em compreender como é construída a identidade docente das professoras de educação física da RMEPOA, ou seja, conhecer e entender como nos tornamos docentes de educação física; mais precisamente, como é ser docente de educação física no contexto escolar por ciclos de formação.

Se assim for do interesse deste grupo de professoras, posso, em um próximo momento, explicitar meu tema de investigação e os objetivos de meu trabalho, colocando-me a disposição de todas.

Atenciosamente,

Lisandra Oliveira e Silva.

APÊNDICE J – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1) INFORMAÇÕES GERAIS

Entrevista Nº.: _____

Nome da Colaboradora: _____

Ano de Conclusão Graduação: _____ Ano de Conclusão Pós-Graduação: _____

Tempo no Magistério: _____ Tempo no Magistério na RMEPOA: _____

Tempo de Magistério na Escola _____ Regime de trabalho: _____

Número de horas/aulas semanais: _____

Data da Entrevista: ____/____/____ Horário de Início: _____ Horário de Término: _____

Local da Entrevista: _____ Tempo de Duração: _____

2) QUESTÕES PARA CONVERSA

BLOCO A – HISTÓRIA COMO PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA (EF)

Início no mundo do trabalho

Experiências de trabalho

Experiências docentes

Escolha pela EF

- 1) Nome
Há quanto tempo trabalha como docente de EF
Há quanto tempo trabalha nessa escola
- 2) Comente por que você decidiu fazer curso superior de EF
Como a EF entrou na sua vida, ou seja, por que decidiu ser docente de EF
Comente sua escolha pelo magistério e pela EF
- 3) Comente sobre as suas experiências docentes em EF, dentro e fora do ambiente escolar, ou outras experiências de trabalho
Conte um pouco da tua história como professora, desde a tua primeira experiência no magistério

BLOCO B – HISTÓRIA COMO PROFESSORA NA RMEPOA

História de ingresso na RMEPOA

História na escola

Implantação do currículo escolar por ciclos de formação

- 4) Comente como foi teu ingresso na RMEPOA e principalmente nessa escola
- 5) Conte um pouco a história da escola, a tua história na escola, desde quando começou a dar aula aqui, ou seja, como você viveu e fez essa história (trajetória da professora na RMEPOA e nessa escola)

BLOCO C – TRABALHO PEDAGÓGICO DA EF NA ESCOLA
Trabalho de EF desenvolvido na escola
Trabalho coletivo docente

- 6) Me conte, me descreva como é uma aula tua de EF nessa escola
- 7) Comente sobre os conteúdos/conhecimentos desenvolvidos nas tuas aulas de EF
O que tu levas em consideração para a escolha dos conhecimentos a serem desenvolvidos nas aulas
- 8) Comente sobre os avanços que tu evidencias em trabalhar com EF aqui na escola, e também as principais dificuldades encontradas por ti, principalmente após a implantação dos ciclos de formação
- 9) Como é trabalhar em uma escola onde há uma predominância de docentes mulheres e onde todas as docentes de EF são mulheres
Na tua opinião, que significados esse fato tem ou pode ter para o coletivo docente de EF e para os/as estudantes
- 10) Comente sobre a condição da mulher nos dias de hoje
Como é, para ti, articular os diferentes papéis de mulher na sociedade
- 11) Comente sobre os fatos ou situações que marcaram ou marcam tua experiência como docente e como mulher
Com o que tu te identificas na realização do trabalho docente
- 12) Esse espaço final é para ti! Se quiseres comentar algo no qual não falamos. Ou aprofundar algo do qual conversamos, ou ainda esclarecer alguma coisa. É um espaço aberto para ti falar o que quiser.
Agradeço imensamente pela colaboração. Muito obrigado!

APÊNDICE L – QUADRO INFORMATIVO SOBRE AS DOCENTES COLABORADORAS

NOME	DIVA	BIA	TINA	MIRNA	NINA
ANO DE INGRESSO NA RMEPOA	1987	1989	1986	1998	1978
ANO DE INGRESSO NA ESCOLA GETÚLIO	1989	1990	1990	1998	2000
ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	1981	1983	1981	1993	1978
ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO/ÁREA	1981 Ciências do Esporte	1984 Medicina Desp. e Saúde Escolar	1998 Educação Infantil	1995 Metodologia do Ensino de Educação Física	1979 Ginástica Rítmica
HORAS DE TRABALHO NA ESCOLA GETÚLIO	40 horas Manhã e tarde	30 horas Manhã e tarde	40 horas Manhã, tarde e finais de semana	40 horas Manhã e Noite	40 horas Manhã e tarde
HORAS DE TRABALHO EM OUTRA ESCOLA DA RMEPOA		10 horas Tarde			
CICLOS DE TRABALHO NA ESCOLA GETÚLIO	A e C	A e B	A e B	A, C e EJA	Coordenação cultural
OUTRAS EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA GETÚLIO	Coordenação cultural Projetos da escola EJA		Oficinas de esporte (desde 1995) Projeto Escola Aberta (desde 2005)		Biblioteca Vice-direção
EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO ANTERIORES A RMEPOA	Estágios curriculares do curso de formação inicial	Natação, recreação, academia, escola, FESC	Ginástica em condomínio, natação	Academia, Rede Municipal de ensino da região metropolitana de POA	Ginástica Rede privada de ensino Rede estadual de ensino
OBS.:				Concluiu o curso de formação inicial em biologia em 2004	

**APÊNDICE M – QUADRO ORGANIZADO A PARTIR DO DOCUMENTO:
“PLANOS DE ESTUDOS – ESCOLA GETÚLIO – 2005/2006” –
PLANEJAMENTO EDUCAÇÃO FÍSICA**

CICLO A

Brincadeiras explorando o corpo
Futebol
Exploração com diversos materiais
Basquete (iniciação)

CICLO B

1º ANO	2º ANO	3º ANO
atletismo ginástica jogos cooperativos handebol futebol jogos de salão	expressão corporal jogos olímpicos jogos panamericanos dança teatro alongamentos auto-avaliação handebol voleibol basquete futebol	<p>Objetivos: prover os alunos com o desenvolvimento de habilidades motoras, atitudes, valores e conhecimentos, procurando levá-los a uma participação ativa e voluntária em atividades físicas e esportivas ao longo de suas vidas.</p> <p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar vivências corporais • Experimentar vivências relacionadas à saúde e a qualidade de vida • Comunicar-se através da linguagem corporal <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ginástica • jogos cooperativos • handebol • futebol • voleibol • basquete • dança • tênis de mesa <p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificar • criticar • vivenciar • coordenação • ritmo • flexibilidade • esquema corporal <p>Conceitos</p> <ul style="list-style-type: none"> • criatividade • autonomia • sociabilidade • cooperação

CICLO C

1º ANO	2º ANO	3º ANO
<p>Objetivo: prover os alunos com o desenvolvimento de habilidades motoras, atitudes, valores e conhecimentos, procurando levá-los a uma participação ativa e voluntária em atividades físicas e esportivas ao longo de suas vidas.</p> <p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar vivências corporais Vivências relacionadas à saúde e a qualidade de vida Comunicar-se através da linguagem corporal <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> atletismo ginástica jogos cooperativos handebol futebol voleibol basquete jogos de salão <p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> proporcionar aos alunos vivências nas diferentes atividades a estimulação da criatividade e relacionamento auto-conhecimento coordenação ritmo flexibilidade esquema corporal <p>Conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> criatividade autonomia sociabilidade cooperação recreação lazer questões de gênero 	<p>Objetivo: prover os alunos com o desenvolvimento de habilidades motoras, atitudes, valores e conhecimentos, procurando levá-los a uma participação ativa e voluntária em atividades físicas e esportivas ao longo de suas vidas.</p> <p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar vivências corporais Vivências relacionadas à saúde e a qualidade de vida Comunicar-se através da linguagem corporal <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> expressão corporal jogos olímpicos jogos pan-americanos dança teatro alongamentos auto-avaliação handebol voleibol basquete futebol <p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> observar, comparar e avaliar, as diferentes atividades corporais, através das vivências propiciadas auto-conhecimento coordenação ritmo flexibilidade esquema corporal <p>Conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> criatividade autonomia sociabilidade cooperação recreação lazer questões de gênero 	<p>Objetivo: prover os alunos com o desenvolvimento de habilidades motoras, atitudes, valores e conhecimentos, procurando levá-los a uma participação ativa e voluntária em atividades físicas e esportivas ao longo de suas vidas.</p> <p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizar vivências corporais Vivências relacionadas à saúde e a qualidade de vida Comunicar-se através da linguagem corporal <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ginástica jogos cooperativos handebol futebol voleibol basquete dança tênis de mesa expressão corporal <p>Habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> identificar e criticar os diferentes esportes através das vivências dos mesmos auto-conhecimento coordenação ritmo flexibilidade esquema corporal aplicação dos conhecimentos adquiridos na organização de eventos <p>Conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> criatividade autonomia sociabilidade cooperação recreação lazer questões de gênero

ANEXOS

ANEXO A – RELAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA RMEPOA⁷³

RELAÇÃO DAS ESCOLAS POR CICLOS DE FORMAÇÃO E TOT REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE – 2004

	ESCOLAS	POR CICLOS DE FORMAÇÃO	
	ENSINO FUNDAMENTAL	ANO DE IMPLANTAÇÃO	COMPLETA
1	AFONSO GUEREIRO LIMA	1998	
2	SEM. ALBERTO PASQUALINI	2000	
3	AMÉRICA	1998	
4	ARAMY SILVA	1997	
5	DECIO MARTINS COSTA	2000	
6	DOLORES ALCARAZ CALDAS	1999	
7	PROF. GILBERTO JORGE	1998	
8	GRANDE ORIENTE RGS	1997	
9	GOV. ILDO MENEGUETTI	1999	
10	JOSÉ LOUREIRO DA SILVA	1998	
11	PRES. JOÃO B. M. GOULART	1999	
12	PROF. JUDITH M. DE ARAUJO	1998	
13	PROF. LARRY RIBEIRO ALVES	2000	
14	LEOCÁDIA F. PRESTES	1998	
15	LIBERATO SALZANO V. CUNHA	1999	
16	VER. MARTIM ARANHA	2000	
17	NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	1997	
18	PEPITA DE LEÃO	1999	
19	PRESIDENTE VARGAS	1998	
20	HEITOR VILLA LOBOS	1999	
21	VER. JOÃO SATTE	1999	
22	PROF. ANA IRIS DE AMARAL	1997	
23	JOSÉ MARIANO BECK	1998	
24	VER. PESSOA DE BRUM	1999	
25	GABRIEL OBINO	1998	
26	VER. ANTONIO GIUDICE	2000	
27	LAURO RODRIGUES	1997	
28	LIDOVINO FANTON	1998	
29	DEP. MARCIRIO G. LOUREIRO	1998	
30	VICTOR ISSLER	1999	
31	JEAN PIAGET	2000	
32	PROF. ANISIO TEIXEIRA	1998	
33	SÃO PEDRO	1999	
34	SAINT-HILAIRE	1998	
35	WENCESLAU	1997	
36	CAMPOS DO CRISTAL	1997	
37	MIGRANTES	1996	
38	VILA MONTE CRISTO	1995	
39	MORRO DA CRUZ	1996	
40	NEUSA GOULART BRIZOLA	1996	
41	PORTO ALEGRE		
42	CHICO MENDES	1997	
43	MÁRIO QUINTANA	1999	
44	CHAPÉU DO SOL	2000	
45	LYGIA MORRONE AVERBHCK	1997	
46	PROF. LUCENA BORGES	1997	
47	PROF. ELYSEU PAGLIOLI	1997	
48	TRISTÃO SUCUPIRA VIANA	1997	
49	CMET		
50	TINBAÚVA	2001	
51*	NOSSA SENHORA DO CARMO	2002	
	TOTAL		49

* A partir de Agosto/2002

Legenda:

Organização do Ensino

IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DA RME

ANO	Nº DE ESCOLAS CICLADAS
1995	1
1996	4
1997*	16
1998	29
1999	40
2000	47
2001	48
2002	48
2003	49
2004	49

* Soma-se a partir deste ano a implantação nas 4 Escolas Especiais da Rede Municipal

⁷³ Não consta nesse anexo a escola municipal de Ensino Médio Emílio Meyer.

ANEXO B – CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFRGS



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CARTA DE APROVAÇÃO**

pro-repesq

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul analisou o projeto:

Número : 2006531

Título : A construção do processo identitário das professoras de educação física da rede municipal de ensino de porto alegre

Pesquisador (es) :

<u>NOME</u>	<u>PARTICIPAÇÃO</u>	<u>EMAIL</u>	<u>FONE</u>
VICENTE MOLINA NETO	PESQ RESPONSÁVEL	vicente.neto@ufrgs.br	33165869

O mesmo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, reunião nº 2 , ata nº 68 , de 09/03/2006 , por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde.

Porto Alegre, segunda-feira, 13 de março de 2006


LUÍZ CARLOS BOMBASSARO
 Coordenador do CEP-UFRGS

ANEXO C – CARTA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA RMEPOA

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Of. 168/05 – GS

Porto Alegre, 22 de abril de 2005.

Senhor Coordenador::

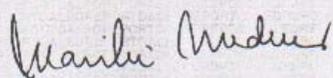
Ao cumprimentá-lo, acusamos recebimento de ofício solicitando liberação de estudantes da ESEF para trabalho de pesquisa junto a nossas escolas.

A Secretaria Municipal de Educação vem autorizar as atividades de pesquisa de grupo de estudantes desta Universidade que estão sendo desenvolvidas em nossa Rede Municipal de Ensino.

As atividades junto às escolas serão posteriormente debatidas com a professora Maria Cecília Camargo Günter, portadora de vosso ofício.

Sendo o que tínhamos para o momento, colocamo-nos à disposição para qualquer outro esclarecimento.

Cordialmente,



Marilú Fontoura de Medeiros
Secretária Municipal de Educação

Ilmo Sr. Vicente Molina Neto
M.D. Coordenador do F3PEFICE